

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**Factores de calidad del servicio en educación inicial: un estudio de caso**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN  
GESTIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO  
INFANTIL TEMPRANO**

**AUTORA**

Miluska Luz Huamaní Quispe

**ASESORA**

Patricia Elena González Simón

Noviembre, 2020

## RESUMEN

La presente tesis es un estudio de caso que pretende analizar los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa pública del nivel inicial. Esta intención se resuelve a partir de las percepciones y los testimonios ofrecidos por docentes, auxiliares, directora de la escuela, así como de especialistas en pedagogía.

El estudio es relevante debido a que en la actualidad se desconoce con precisión cuáles son esos factores asociados a la calidad que motivan el cambio de las comunidades educativas, justamente por la particularidad de cada contexto. Incluso, el concepto mismo de calidad educativa continúa siendo discutido en diversas plataformas vinculadas al desarrollo infantil temprano, por lo subjetivo y controvertido que es. En esta oportunidad, no se busca reconocer únicamente los factores que, desde la teoría, la determinan. En su lugar, se propone explicar las relaciones entre los factores, los cuales, desde una experiencia concreta, generan cambios significativos.

En ese sentido, la información puede ser de interés al momento de repensar las prioridades a atender en el contexto de la escuela pública, los procesos formativos y las metodologías a favor de la mejora del servicio de los programas del nivel inicial.

Como resultado del estudio se encuentra que los factores asociados a la calidad educativa provienen principalmente de las relaciones y esfuerzos internos, aunque incluyen algunos aspectos del entorno educativo como las alianzas o intervención del acompañamiento pedagógico. Se reconocen seis factores determinantes: las imágenes de la infancia, la formación docente, el talento humano, el sentido de comunidad, la gestión y el rol del Estado. Sin embargo, aunque puedan presentarse de manera independiente, en la práctica actúan como parte de un sistema en el que se establecen interrelaciones permanentes.

*Palabras clave: calidad educativa, educación inicial, factores de calidad, primera infancia.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	9
LA CALIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL COMO DESAFÍO ACTUAL	
1.1 LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO DEL NIVEL INICIAL: APROXIMACIONES PARA COMPRENDERLA Y ATENDERLA .....	9
1.1.1 La calidad educativa en el nivel inicial como desafío nacional.....	10
1.1.2 Definición de la calidad educativa.....	11
1.1.3 Dimensiones de la calidad educativa.....	13
1.2 MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL NIVEL INICIAL EN EL PERÚ.....	15
1.3 FACTORES QUE PROMUEVEN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL .....	19
1.3.1 La niña y el niño como centro del servicio .....	20
1.3.2 La formación docente.....	22
1.3.3 Desarrollo personal.....	27
1.3.4 La gestión.....	30
1.3.5 Sentido de comunidad.....	32
1.3.6 El rol del Estado como ente rector.....	35
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO .....	37
2.1 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
2.2 PARTICIPANTES .....	41
2.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	46
2.4 PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	48
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	50
3.1 IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE FACTORES QUE FACILITARON LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA I.E.I.....	50
3.2 RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA COMO PARTE DE UN SISTEMA DE CAMBIO DE LA I.E.I PÚBLICA.....	99
CONCLUSIONES .....	107
RECOMENDACIONES .....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	124

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Desempeños y aspectos a evaluar en la Evaluación de Desempeño Docente (Ciclo II).....	17
Tabla 2. Aspectos que se evalúan en MELQO .....	18
Tabla 3. Categorías y subcategorías preliminares .....	38
Tabla 4. Categorías y subcategorías.....	39
Tabla 5. Resultados comparativos de la prueba ECERS-R a nivel de institución educativa.....	41
Tabla 6. Resultados comparativos de la prueba ECERS-R a nivel de aulas (2014- 2017).....	42
Tabla 7. Número de días en actividades dentro de la escuela.....	43
Tabla 8. Número de días en actividades fuera de la escuela .....	44
Tabla 9. Cuadro de objetivos por guías de entrevistas.....	47
Tabla 10. Códigos por informantes.....	49
Tabla 11. Principales factores y componentes asociados a la calidad del servicio educativo del nivel inicial.....	51
Tabla 12. Escalas y subescalas de la prueba ECERS-R.....	124
Tabla 13. Resumen de ajustes y cambios a partir de la validación.....	144

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Factores comunes que promueven la calidad educativa (Yueh y Owens, 2012; Braslavsky, 2004; Gaviria y Barrientos, 2001; Aedo, 1996) .....	20
Figura 2. Sistema de interrelación de los factores asociados a la calidad educativa.....	100

## INTRODUCCIÓN

Las experiencias de los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo de las personas, por eso, se considera a esta etapa inicial como una ventana de oportunidades (Peralta, 2005; López, 2016). Sobre esta base, es necesario que la educación inicial sea de calidad y capaz de promover aprendizajes sobre la base de interacciones positivas, enmarcadas en un espacio físico óptimamente implementado (Unicef, 2019).

El concepto de calidad educativa, en el contexto de la primera infancia, nace a partir de las preguntas y exigencias presentes en la implementación de centros, programas y planes educativos: ¿Cómo se mide la calidad en la educación preescolar? ¿Cuáles son los estándares establecidos? ¿Cuáles son las intervenciones más efectivas? (Dahlberg y Moss, 2006). Estas interrogantes perduran, aunque con una amplitud de enfoques que abarcan más allá de la mera estandarización de resultados. Ello lleva a asegurar que el concepto de calidad es controvertido, complejo y multidimensional, pero especialmente, se determina por la propia sociedad, cultura y percepción de las personas (Aguerrondo, 1993; Cryer, 2006).

Frente a la diversidad de percepciones, el Ministerio de Educación (2015) determina que un servicio educativo inicial de calidad se basa en los intereses del niño y busca promover la igualdad de oportunidades, a la vez que contribuye al desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional, en un entorno físico seguro y ambiente cálido.

Las condiciones con las que el espacio físico de una escuela cuenta se consideran componentes referidos a la calidad estructural, es decir, los aspectos permanentes del programa tales como la cantidad de niñas y niños por grupo de trabajo en aula (ratios), el ambiente físico (externo e interno), la seguridad y los recursos humanos ya establecidos. Por otro lado, las variables de procesos se concentran en las interacciones y experiencias diarias entre los estudiantes y los docentes, el comportamiento de los adultos, la forma en la que implementan el currículo, las actividades, y la relación entre los docentes y las familias (Slot, Leserman, Verhagen y Mulder, 2015; La Paro, 2009). Ambas dimensiones

son básicas para entender lo que la calidad comprende a nivel institucional en un entorno educativo del nivel inicial, sin dejar de lado cómo estos aspectos en conjunto derivan en aprendizajes oportunos para las niñas y los niños (Burchinal, Cryer y Clifford, 2002). Slot et. al. (2015) afirman sobre lo referido que una relación positiva entre el aspecto estructural y de procesos es primordial para la rentabilidad de los centros educativos y de cuidado de la primera infancia.

Sin embargo, si bien se reconoce la gran importancia de este tema, la situación en Latinoamérica y el Perú refleja un déficit sobre el servicio del nivel inicial. Ello se visibiliza en las interacciones entre adultos y niños, en la definición del aprendizaje como un proceso de transmisión de la información, en la disposición de los espacios físicos y materiales, así como en el rol limitado de la familia como receptora del servicio (Guerrero, 2019). Por ese motivo, la mejora de la calidad educativa en esta etapa temprana se ha establecido como tema de urgencia y desafío para los responsables de las políticas públicas, especialistas, docentes y familias. En el contexto peruano, las políticas enfocadas en crear acceso al servicio de educación inicial han logrado grandes avances en cuanto al número de niñas y niños de cuatro y cinco años matriculados. No obstante, la calidad de la educación inicial está lejos de alcanzar los estándares mínimos internacionales (MINEDU, 2015; Llanos, 2014).

A partir de lo expuesto, el tema de investigación es significativo debido a que la calidad educativa es constantemente dialogada en espacios destinados a la primera infancia. En estos encuentros se plantean nuevas medidas de evaluación y estrategias que desde distintos ámbitos buscan trabajar en ella. Si bien la mayoría de estudios realizados recogen información sobre las percepciones de lo que lleva a una escuela ofrecer un servicio de calidad (Rodríguez, Mathiesen de G. y Herrera, 2002; Palma, 2008; Avendaño, Paz, Parada-Trujillo, 2016), son pocas las que exploran en el Perú esos motivos desde el caso concreto de una institución, que a través de la evaluación haya demostrado un nivel esperado de resultados. Además, la presente investigación tiene un énfasis en entender el sistema de la calidad desde un enfoque sistémico.

De igual manera, en la actualidad, el tema de los factores asociados a la calidad, está usualmente vinculado a los componentes limitantes más que en los facilitadores, así como en las percepciones de solo algunos actores de la comunidad educativa (Herrera, Luengo, Parada y Rodríguez, 2017). En el caso de este estudio, si bien se busca indagar en lo mismo, se parte desde la experiencia de un caso específico respaldado por una evaluación que valora los criterios de calidad y que en un periodo de tiempo ha demostrado una

evolución significativa. Así también, se incluye a una diversidad de agentes educativos para demostrar la pluralidad de percepciones.

En este marco, la pregunta que pretende responder la investigación es la siguiente: ¿Cuáles son y cómo se relacionan los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo de una institución educativa inicial pública? Para ello, se plantea como objetivo general: Analizar los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública. De este objetivo se desprenden dos específicos: 1) Identificar y describir los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública; 2) Describir la relación entre los principales factores asociados a la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública.

El objeto de estudio es el caso de una institución educativa pública del nivel inicial del distrito de Ate, que fue evaluada en el 2014 por el instrumento ECERS-R (el mismo que fue utilizado en la Evaluación Nacional de Educación Inicial en el mismo año) y, si bien obtuvo el puntaje mínimo, luego de cuatro años (al ser evaluada con la misma prueba) se posicionó en un nivel *Bueno* (cerca de *Muy Bueno*). En este intervalo de tiempo obtuvo también el título de “escuela vitrina”. Por esa razón, resulta interesante entender los factores presentes en esta experiencia de transformación y cambio. Conocer el punto de vista de los protagonistas y personas externas a la institución es fundamental para identificar los aciertos, así como también los retos en este proceso. Los participantes de la investigación son las maestras de la I.E.I pública que pasaron por ambas evaluaciones (del 2014 y 2017). En este grupo se incluye a la directora que trabaja, aproximadamente, desde el año 2000 hasta la actualidad. Como interesa conocer otras “caras” de esta experiencia de cambio, es necesario recoger la perspectiva de otra docente que no fue evaluada, además de una auxiliar del centro. Asimismo, otros actores educativos en este grupo son los padres de familia. Como miembros externos, se cuenta con la participación de especialistas de educación inicial de la Ugel, Drelm y MINEDU, así como una directora de una institución educativa cercana de la comunidad.

En cuanto a las conclusiones o hallazgos del estudio, se evidencia una clara interrelación entre los factores identificados por la comunidad educativa, que tienen como eje transversal la cultura de la infancia a nivel institucional. Estos aspectos determinantes movilizan cambios importantes en los criterios estructurales y de procesos del sistema, siempre y cuando se base en una participación activa y reflexiva de toda la escuela y miembros externos. Esta afirmación, permite ver al proceso de calidad desde un enfoque

sistémico, que comprende una influencia entre los distintos niveles o factores del entorno educativo presentes en el ámbito micro y macro de la escuela como, por ejemplo, el trabajo en comunidad, la formación docente o el rol del Estado. Si bien estas áreas van desarrollándose bajo una propia dinámica o grupo de actores, en el día a día van encontrándose para complementarse, además de ser dependientes.

Los resultados de la investigación podrán ser un referente para el diseño de futuras intervenciones o estrategias de soporte pedagógico, ya que recoge información valiosa de un caso de éxito.

La principal limitación en el proceso fue que el estudio se desarrolló en un contexto de emergencia sanitaria, por lo que las entrevistas presenciales no fueron posibles de realizar. El medio de comunicación (llamada y videollamada) impidió que se acceda a otros miembros de la comunidad educativa, como fue el caso del personal de servicio.

Finalmente, la presente tesis está organizada en tres capítulos; el primero comprende el marco teórico, donde se desarrolla la literatura de cada constructo del estudio. El segundo capítulo aborda el diseño metodológico, en el que se presenta el método de la investigación, los objetivos, el problema, las técnicas de recojo de la información y el procedimiento de la interpretación de resultados. En el último capítulo se presenta el análisis de la información.



## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **LA CALIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL COMO DESAFÍO ACTUAL**

En el presente capítulo se describe la calidad del servicio educativo en el nivel inicial, la importancia de abordarla en el Perú, así como los sistemas de medición aplicados. Del mismo modo, se realiza una aproximación a la conceptualización de los factores asociados a la calidad educativa.

#### **1.1. LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO DEL NIVEL INICIAL: APROXIMACIONES PARA COMPRENDERLA Y ATENDERLA**

Diversas investigaciones evidencian en las últimas décadas que los dos primeros ciclos de la educación básica regular sientan bases importantes en el desarrollo integral de la niña y el niño, y de su vida adulta porque contemplan su aspecto cognitivo, físico y socioemocional (Valverde, 2015; López, 2016; McPherson, 2019). Por esa razón, para que una persona sea parte de una trayectoria positiva de aprendizaje (a nivel académico), amplíe sus oportunidades y desarrolle su máximo potencial, es fundamental que la educación en la primera infancia sea de calidad (Unicef, 2019; OECD, 2018; Curby, Grim y Cameron, 2009).

Sin embargo, la situación es preocupante cuando se hace referencia a las niñas y los niños que habitan en contextos vulnerables, de pobreza o de no acceso a la educación, porque estar restringidos a recibir una atención adecuada en los primeros años de vida puede traer como consecuencia un bajo rendimiento académico y, con ello, replicar el ciclo de pobreza en el que crecieron (Unicef, 2019; Rolnick y Grunewald, 2003; Heckman, 2006 en López, 2016). Un hecho como ese no solo afectaría la vida de una persona o de una familia, sino el desarrollo de todo un país. Tal es así que, si ocurriera lo contrario, una educación inicial de calidad podría, como expresa Walker, Wachs y Gardner (2007), “aumentar la productividad de la fuerza de trabajo y reducir los costos

sociales de la delincuencia y la atención de la salud” (en Unicef, 2019, p.11).

### **1.1.1. La calidad educativa en el nivel inicial como desafío nacional**

El desafío de alcanzar la calidad educativa se hace presente a nivel mundial desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) en el que se aborda a la educación como una prioridad. En el Objetivo 4, principalmente, en la meta 4.2, se plantea que al 2030 “todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad” (PNUD, 2015). Frente a esto, el Banco Mundial (2018) indica que alcanzar este objetivo permitirá que los estudiantes accedan a un nivel superior educativo en el que idealmente logren desarrollar competencias necesarias para la demanda actual y futura, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resiliencia.

Lo cierto es que en el planteamiento de este desafío existen razones importantes que hasta el día de hoy impiden avanzar en su progreso, lo que puede profundizar o ampliar las brechas sociales ya establecidas, y reducir las oportunidades de contar con una sociedad más estable, democrática y libre (Unicef, 2002; Guerrero y Demarini, 2016). Los principales motivos son la falta de maestros capacitados, las malas condiciones del espacio educativo, así como el asunto de la equidad en relación a las oportunidades que tienen las niñas y los niños de zonas no urbanas. Ante esta identificación, algunas estrategias o medidas que se plantean, y que podrían aplicarse al territorio peruano, son la pronta inversión en los niveles educativos que más lo requieran, la implementación de programas educativos, el desarrollo de espacios formativos para docentes, así como la mejora de las condiciones físicas de las escuelas (PNUD, 2015; Unicef, 2019, Zhang y otros, 2008 en Woodhead, Ames y Vennam, 2010).

En el Perú, la cobertura de atención a niñas y niños en instituciones educativas infantiles significaba uno de los principales retos a asumir a nivel de Estado. Si bien las políticas enfocadas en crear acceso a la educación inicial han logrado grandes avances en los últimos tiempos, en cuanto al número de estudiantes de cuatro y cinco años matriculados, la calidad de la educación inicial está por debajo de los estándares mínimos

internacionales, tal como se muestra en la Evaluación Nacional de Educación Inicial (MINEDU, 2015). Por ello, hay un énfasis sobre la misma que se enfoca en el entorno educativo y en las experiencias que amplíen las oportunidades de aprendizaje. Un paso para abordar este reto es definir propuestas de servicios educativos (escolarizados o no escolarizados) que respeten la cultura y particularidades de cada contexto.

En esa misma línea, el primer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (al 2021) pretende alcanzar una educación que asegure las mismas oportunidades y resultados de calidad para todos (Consejo Nacional de Educación, 2006), por lo que existe una atención especial en la reducción de brechas de inequidad.

Sobre el docente como pieza importante en la generación de aprendizajes de calidad, el Ministerio de Educación está estableciendo una reforma educativa que se basa en los estándares de calidad de desempeño docente (Marco del Buen Desempeño Docente) y en la ejecución del Programa Presupuestal 0090 “Logros de aprendizaje de estudiantes de la educación básica regular- PELA”. Esta última tiene como objetivo mejorar de manera significativa los logros de aprendizaje de los estudiantes y se plantea para ello, el acompañamiento pedagógico, la formación permanente, la evaluación docente y las mejores condiciones de aprendizaje (MINEDU, 2011).

Por lo anteriormente mencionado, se espera llegar a superiores niveles educativos a través de distintas acciones que aporten a un resultado positivo, especialmente si se parte de la premisa que la primera infancia es actualmente una prioridad a nivel nacional (Consejo Nacional de Educación, 2018). Desde la literatura se logra entender hacia dónde se debe apuntar para saber qué ofrece un servicio de calidad; sin embargo, aún no se ahonda en el valor del proceso y la manera o maneras más efectivas para llegar a este resultado, pues no existe una única receta para alcanzar la calidad y mucho menos para sostenerla en el tiempo (López, 2016).

### **1.1.2. Definición de la calidad educativa**

De acuerdo a lo explicado, se requiere iniciar desde la conceptualización de calidad en el servicio educativo inicial y reconocer sus distintas dimensiones para entender la subjetividad que existe de por medio.

El concepto de calidad educativa es de naturaleza multidimensional y está social e históricamente determinado porque comprende una diversidad de elementos incluidos en

el campo educativo y se interpreta desde los patrones culturales que responden a una situación o momento específico (Aguerrondo, 1993). Su significado dependerá, en ese sentido, de la manera en cómo lo analicen los actores educativos (docentes, niños y padres de familia), de la perspectiva social, y desde el lugar en el que se interprete. De ahí su subjetividad (López, Hernández y otros; Didonet, 2003 en López, 2016).

La calidad se establece también como un objetivo para la transformación educativa al ubicarse como elemento central en la toma de decisiones de cualquier cambio, mientras mire al niño de manera integral y como centro de toda acción. Sobre eso, López, Hernández y Acosta (2012), refieren que es sustancial realizar en el entorno educativo “un análisis de modelo inicial para determinar qué aspectos deben ser redefinidos, posibilitando el incremento de la calidad sobre lo ya logrado” (p.16). Es entonces comprendida como un patrón de control sobre la eficiencia del servicio, el cual debe verse como un proceso permanente de evolución y mejora, así como ocurre en la práctica educativa.

Valdés (2002) alega que la calidad educativa hace referencia a las condiciones del proceso y los resultados de una etapa formativa del sujeto en un contexto social, que son tomados en cuenta a partir de los objetivos o fines establecidos como deseables a alcanzar. La calidad puede ser medida tomando en cuenta la brecha de logros entre los objetivos y los resultados obtenidos.

Para los fines de la presente investigación, se considera importante incluir también el concepto otorgado por Avendaño et.al. (2016) porque resalta el aspecto dinámico y complejo de la calidad educativa al considerarla como algo que promueve la constante mejora de los procesos educativos, donde se valora ante todo experiencias significativas que aporten al desarrollo integral de las niñas y los niños. En esa línea, si bien los resultados a nivel de lo que se aprende son necesarios, lo son también aquellos que se centran en los progresos de “bienestar y seguridad de los niños, el manejo acertado y los conflictos en la escuela, la construcción pertinente de una ciudadanía crítica, entre otros” (Avendaño et. al., 2016, p.331). Todo eso se complementa con la búsqueda de un entorno positivo, cálido y satisfactorio entre las personas que reciben el servicio o forman parte de éste (niños, docentes, directivos, familia, comunidad y especialistas).

Por su lado, el Ministerio de Educación (2015) define acertadamente a la calidad del servicio inicial como la que contribuye al desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional de niñas y niños; permite el acceso a los centros de educación, ofreciendo cuidados pertinentes y significativos, en un entorno físico cálido, seguro e implementado. De esa

manera, garantiza “el interés superior del niño, así como su participación dentro de su familia, escuela y comunidad” (MINEDU, 2015, p. 6). Se reafirma así lo que López, Araujo y Tomé (2016) sostienen al decir que la calidad no debería estar únicamente relacionada a lo educativo, sino que se amplía a otros campos como la nutrición, crianza y desarrollo socioemocional o cognitivo. Ahí radica la integralidad del concepto. Es importante considerar que, como expresan Dahlberg y Moss (2016), este desafío de definición permite notar que la estandarización de la calidad “no es posible de acomodar a la diversidad, subjetividad y complejidad contextual propia de la educación inicial” (p. 313 en Falabella, Cortázar, Godoy y otros, 2018).

En definitiva, la calidad educativa es un concepto amplio que merece co-construirse permanentemente en la interacción de las personas que viven la experiencia de la escuela, tomando como referencia general los estándares previamente establecidos y el valor del contexto. Debido a su exigencia, la calidad no debería ver únicamente el producto o resultado final, sino entender y buscar mejorar cada momento del proceso a favor del desarrollo infantil. Para comprender a profundidad el tema, vale la pena revisar las dimensiones que la conforman y suelen ser vistas como indicadores de medición.

### **1.1.3. Dimensiones de la calidad educativa**

En cuanto a las dimensiones de la calidad educativa, Pianta, Downer y Hamre (2016) incluyen cuatro aspectos para definirla en la primera infancia: elementos estructurales del programa, entorno del aula, la dimensión de las interacciones directas entre estudiantes y maestros y, muy necesario, un sistema de medición que involucre a los elementos de determinado programa. Por su lado, Gallego (1999) sostiene que al hablar de calidad han de tenerse en cuenta cuatro dimensiones: la calidad estructural, pedagógica, la organizativa y la curricular. De manera complementaria, Yueh y Owens (2012) incluyen dimensiones asociados a la calidad como el aspecto cultural, el estatus económico, la gestión del centro educativo y del aula a nivel pedagógico.

Si bien estas posturas son relevantes, la presente investigación considerará las variables críticas o dimensiones que, según Falabella et. al. (2018), se asocian con el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños: la calidad estructural y la calidad de procesos. Los autores aseguran que, a pesar de la diversidad de definiciones existentes sobre la calidad educativa, hay un acuerdo sobre la relevancia de las condiciones estructurales y la calidad de interacciones pedagógicas (procesos), de manera más específica, sobre las condiciones físicas y el soporte emocional. Berlinski y Schady (2015)

respaldan esta postura asegurando que ambas dimensiones pueden contemplar una lista de criterios que funcionan como estándares de calidad que buscan ser medidos desde distintos instrumentos o modalidades. Si bien ambas pueden ser explicadas de manera individual, es preciso que desde el análisis de los modelos de aseguramiento o medición se contemple su relación.

#### **a) La dimensión estructural de la calidad educativa**

Las condiciones mínimas con las que el espacio físico de una escuela cuenta se consideran componentes de la calidad estructural, es decir, los aspectos permanentes del programa tales como la cantidad de niñas y niños por grupo de trabajo en aula, el ambiente físico y mobiliario en general (espacios externos e internos), la seguridad y los recursos humanos (nivel de educación alcanzado por la maestra o su desarrollo profesional). Barnett, (2008), Burchinal (2000) y Tekmen (2005) aseguran que aquellos programas que han trabajado altos niveles de calidad estructural, han influido positivamente en el desarrollo emocional y cognitivo de las niñas y los niños. La estructura física del centro afecta a lo organizativo, curricular y pedagógico (López, et. al. 2012). En el caso de los docentes, la escuela se preocupa porque tengan oportunidad de formarse permanentemente dentro y fuera de la escuela, así como en la comodidad del equipo por las condiciones de trabajo que se les ofrece. Para López (2016), las variables estructurales están altamente correlacionadas con la calidad del cuidado infantil (Howes, 1992 en López, 2016) y pueden ser reguladas con mayor facilidad (Thomason y La Paro, 2009).

#### **b) La dimensión de procesos de la calidad educativa**

Berlinski y Schady (2015), a partir de una serie de evaluaciones de impacto de intervenciones educativas, han concluido “que los resultados de los aprendizajes no mejoran únicamente debido a la presencia de buenos materiales, tecnología en las aulas o clases reducidas, a menos que también se trabaje en las interacciones entre docentes y niños” (p.132). Esto último es lo que comprende la calidad de procesos.

Según López et. al. (2012), las variables de procesos se concentran en las interacciones de las niñas, los niños y los cuidadores, el comportamiento de los adultos, la forma (flexible) en la que implementan el currículo y los protocolos de salud y seguridad, así como la relación entre los cuidadores y las familias. La dimensión de procesos contempla que la práctica educativa contribuya a la enseñanza- aprendizaje, por lo que resalta la importancia de los contenidos de la experiencia (López, 2016).

En este criterio se reconoce la participación y responsabilidad de todas las personas involucradas en propiciar el desarrollo esperado de los estudiantes. Se incorpora entonces el aspecto de liderazgo y organización desde la gestión con el equipo docente, los padres de familia y la comunidad en la mejora de las condiciones que el centro educativo ofrece. Precisamente, la incorporación de los cuidadores influye positivamente en el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, así como en las propias prácticas educativas en el hogar (López, 2016). De la misma manera, según Yueh y Owens (2012), es preciso enfatizar en la gestión y la importancia del liderazgo directivo por su influencia directa en la administración, control de procesos y calidad del centro educativo y, tal como se mencionó anteriormente, en el encuentro de los principales actores de la comunidad.

## **1.2. MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL NIVEL INICIAL EN EL PERÚ**

La calidad educativa merece una mirada diagnóstica debido a que no puede ser únicamente considerada desde lo que se genere como resultado final a nivel de aprendizajes, sino del seguimiento del proceso de cambio y evolución en la práctica. Por esa razón, es necesario operacionalizar los niveles más concretos por medio de los indicadores en la evaluación y que permitan ofrecer una retroalimentación sobre la práctica (López et. al., 2012).

En la actualidad, se han establecido instrumentos estandarizados que tienen como objetivo evaluar la calidad de los servicios educativos, siendo uno de los más conocidos la Escala de Evaluación del Entorno Educativo (ECERS-R), creada por Cryer, Harms y Riley (2003). Ésta parte del reconocimiento de tres requerimientos o necesidades básicas para el aprendizaje de las niñas y los niños: protección de su salud y seguridad, apoyo y guía para construir relaciones, y las oportunidades de aprendizaje (MINEDU, 2016). Consta de 43 indicadores o preguntas organizadas en siete escalas y que desde la observación se puntúan entre 1 al 7 (1: inadecuado, 3 mínimo, 5: bueno y 7: excelente).

Sobre el espacio y mobiliario, la prueba ECERS-R (anexo 1) evalúa que el interior del aula cuente con un espacio suficiente para acoger el movimiento libre, además de buena iluminación, ventilación y limpieza (Lera y Oliver, 2002). A su vez, mide las condiciones y posibilidades del espacio externo al aula, así como la calidad de interacciones entre niños y adultos. Se observa también las rutinas de cuidados personales y el componente de seguridad. En relación al lenguaje y razonamiento, se espera que se use la comunicación y el uso de libros para promover el razonamiento y la expresión. En

cuanto a los sectores, mide el nivel de organización y accesibilidad. Además, la estructura del programa refiere a que exista un tiempo de calidad de juego libre y de trabajo en grupo. Finalmente, evalúa las provisiones que la escuela ofrece para que los maestros y padres de familias puedan desenvolverse en la escuela.

Precisamente, en el Perú, la versión adaptada de ECERS-R se utilizó en el año 2014 para llevar a cabo la Evaluación Nacional de Educación Inicial (EN), de la que se obtuvo una línea base que permitió conocer la calidad del entorno educativo y el desarrollo infantil de las niñas y niños de cinco años que asistían a instituciones educativas públicas y privadas (905 IE) (MINEDU, 2015). El informe presenta una diferencia entre la realidad de las instituciones educativas públicas y privadas porque demuestra que las primeras logran mejores puntajes en las sub escalas del instrumento ECERS-R, así como las que se ubican en un entorno urbano sobre las de zona rural.

En relación a las prácticas de lenguaje y razonamiento, el puntaje que se obtuvo (3.35) permite ver que las decisiones que se emplean a favor de la estimulación cognitiva refuerzan la comunicación al nivel mínimo de la evaluación (MINEDU, 2015). Así también, en el campo de las interacciones, las escuelas evaluadas se encuentran en el nivel mínimo con un puntaje de 4.05, lo que demuestra que la docente tiene la intención de establecer un clima positivo con las niñas y los niños a través de expresiones de respeto, el manejo oportuno del comportamiento y las expresiones de sensibilidad. En esa misma línea, con respecto a la subescala de espacio y muebles, el puntaje refleja un valor inadecuado (2.68).

Para complementar la información brindada, la Evaluación de Desempeño Docente, que se aplicó en el año 2017 a 5 437 maestros del segundo ciclo del nivel inicial, da a conocer que más de la mitad de los docentes evaluados (55%) establecen estrategias para captar la atención e interés de los niños y así involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje. Un nivel mayor (75%) logra un alto nivel de productividad en el aula, es decir, aprovechan cada momento de la rutina como un espacio de aprendizaje (MINEDU, 2019).

En lo que respecta al desempeño de soporte pedagógico (promoción de razonamiento, creatividad y pensamiento crítico), se revela uno de los puntos más alarmantes de la actual situación, pues solo el 27% de docentes propone experiencias de alta demanda cognitiva. A partir del soporte emocional, en cambio, el 76% de los maestros propician un ambiente de respeto y proximidad, en el que se considera las ideas de los estudiantes. A continuación, la tabla 1 resume los desempeños y aspectos que contempla la Evaluación



de Desempeño Docente del ciclo II.

Tabla 1.  
Desempeños y aspectos a evaluar en la Evaluación de Desempeño Docente (Ciclo II) (MINEDU, 2017).

Dominio 2 (Marco de Buen Desempeño Docente)	Desempeños	Aspectos de la rúbrica a evaluar
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acciones del docente para promover el interés de los estudiantes en las actividades de aprendizaje</li> <li>Proporción de estudiantes involucrados en la sesión</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión</li> <li>Calidad de retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades e interacciones que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propicia un ambiente de respeto y proximidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes.</li> <li>Cordialidad y calidez que transmite el docente.</li> <li>Comprensión y empatía del docente hacia las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regular positivamente el comportamiento de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia.</li> <li>Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes.</li> </ul>

Elaboración propia.

Por otro lado, recientemente (año 2019) se llevó a cabo la Medición de la Calidad de los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO) en el que se incluyó el instrumento

Módulo de calidad de los entornos de aprendizaje (MELE). Uno de los resultados que llaman la atención sobre la acción de los docentes para elevar el pensamiento del niño y promover su pensamiento creativo, es que en el 92% de aulas (del total de 611 instituciones educativas) los maestros realizan preguntas cerradas (MINEDU, 2019). Se explica, además, que solo en el 65 % de veces las niñas y los niños tienen la oportunidad de elegir el sector en el que participarán. En relación a ello, en el 58% de aulas se observó que los docentes no ofrecían a los estudiantes oportunidades para elegir. A nivel estructural, se identifica que el 29% carecen de servicios higiénicos o están no habilitados para su uso (MINEDU, 2019). La tabla 2 presenta cada uno de los aspectos que se consideran en la evaluación.

Tabla 2  
Aspectos que se evalúan en MELQO

Sistema de evaluación	Instrumentos	Aspectos que se evalúan
MELQO (Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano)	<ul style="list-style-type: none"> <li>MELE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Involucramiento familiar comunitario</li> <li>Inclusión</li> <li>Calidad estructural</li> <li>Juego</li> <li>Pedagogía</li> <li>Interacciones</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>CDL (Instrumento de desarrollo infantil y aprendizaje temprano)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Componente socio emocionales</li> <li>Componente matemáticas</li> <li>Funciones ejecutivas</li> <li>Componente comunicativas</li> </ul>

Elaboración propia

En resumen, la calidad es un concepto complejo que no solo merece ser entendido, sino también ser construido a partir de la realidad, y medido para determinar el estado del nivel inicial en el Perú.

### **1.3. FACTORES QUE PROMUEVEN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL**

Si bien se ha expuesto las distintas percepciones e instrumentos conocidos, es importante revisar qué factores pueden incidir en el logro de la calidad educativa. Estos son considerados elementos, acciones o intervenciones internas o externas que se llevan a cabo en determinado proceso de la práctica y que contribuyen a alcanzar la mejora de la calidad (Avendaño et. al., 2016). En el ámbito educativo, los factores inciden en las condiciones del entorno de la escuela, en los procesos, así como en los logros de aprendizaje y bienestar de los estudiantes. De ahí su importancia al analizar y entender cada factor que afecta la calidad educativa, debido a que ello es básico para solucionar problemas del entorno educativo (Yao, 2016). De igual modo, se sabe que estos aspectos determinantes son variados y se ajustan a las particularidades de cada contexto y a las expectativas de los actores. Por ese motivo, es indiscutible la variedad de elementos que influyen en los procesos pedagógicos. Sobre eso, Avendaño et. al. (2016) comentan que “la calidad educativa integra a un grupo heterogéneo de factores determinantes sin que exista un acuerdo” (p.332). Los autores sostienen, además, que la tendencia a cumplir indicadores específicos planteados a nivel internacional, dirigen la práctica a completar una certificación o evaluación; sin embargo, eso genera que se deje de lado otros procesos que necesitan ser tomados en cuenta en la práctica pedagógica. Igualmente, Gómez (2004) y Martínez (2006) agregan que si bien existen factores que promueven una mejora del servicio, hay otros que pueden limitar el progreso de las dimensiones de la calidad educativa. Incluso, un mismo factor puede cumplir ambas funciones dependiendo de cómo sea abordado desde la perspectiva y acción de los protagonistas.

A raíz de la revisión de la literatura se distingue una diversidad de categorías o modelos que contemplan factores asociados a la calidad del servicio educativo (Yueh y Owens, 2012). Estas nominaciones y aspectos que se incluyen son abordados desde la perspectiva de cada autor, quienes realizan la distinción o tipología de los factores que influyen a nivel interno y externo, o de manera indirecta y directa al contexto de la escuela. Los factores internos recaen en la responsabilidad de quienes forman parte de la comunidad educativa como el directivo, personal administrativo, equipo pedagógico y los padres de familia. Los factores externos, por su lado, son considerados como obligaciones de las secretarías educativas o el Ministerio de Educación (Avendaño, et. al., 2016).

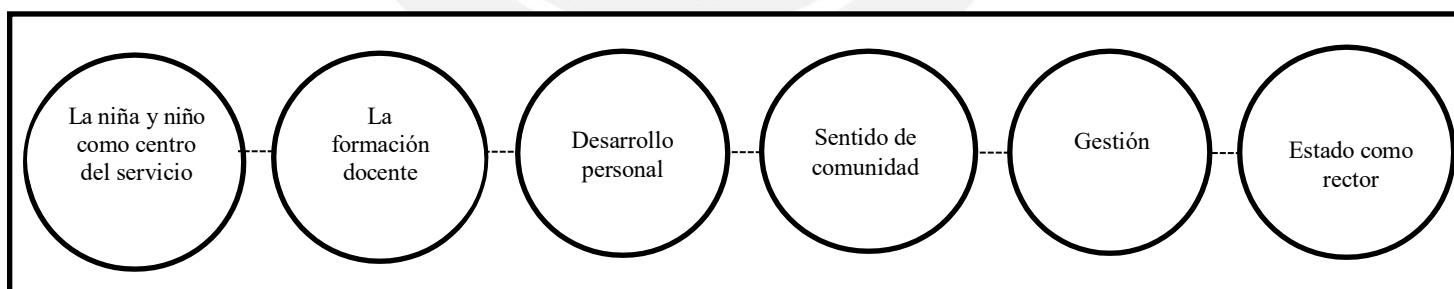
Sobre lo expresado, Braslavsky (2004) comparte factores de la calidad del servicio educativo que ocurren en un ámbito interno: la fortaleza profesional de los docentes, el

trabajo en equipo, las alianzas entre los agentes educativos, el currículo y los recursos económicos. Por su parte, Aedo (1996) señala otro nivel de factores en el que se encuentra la participación de los actores de la gestión educativa, la evaluación, infraestructura y materiales; Gaviria y Barrientos (2001), en cambio, enfatizan en la intervención de las familias, las interacciones entre docentes y niños, y la inversión económica (en Avendaño et al., 2016).

Adicionalmente, se muestra el modelo conceptual de factores en los centros de cuidado elaborado por Cryer (1999) (en Yueh y Owens, 2012). Éste recibe el nombre de Esferas de Influencia de los programas de educación de primera infancia, y se estructura en niveles que contienen múltiples factores. Las esferas identificadas son: la esfera del aula (con mayor impacto en la calidad de procesos), del centro educativo (incorpora las condiciones culturales y económicas en la calidad del servicio), y de la región y el país (comprende las regulaciones) (Yueh y Owens, 2012, p. 265). Este modelo permite entender cómo actúa cada factor en el escenario educativo, pero a su vez clarifica las relaciones existentes entre estas condiciones asociadas.

En ese sentido, las distintas categorías u organizaciones de factores planteados hasta el momento son un reflejo de experiencias concretas en el contexto escolar. En la siguiente tabla y párrafos se presentan los comúnmente mencionados:

Figura 1.  
*Factores comunes que promueven la calidad educativa (Yueh y Owens, 2012; Braslavsky, 2004; Gaviria y Barrientos, 2001; Aedo, 1996)*



Elaboración propia

### **1.3.1. La niña y el niño como centro del servicio**

El paso del tiempo, las experiencias culturales e históricas, y los cambios en la dinámica social traen como resultado una nueva forma de ver a la niña y el niño (Coloma, 2006; Martalock, 2012; Fraser y Gestwicki, 2000). La imagen que se construye se basa en lo que las personas creen o asumen del rol que el infante cumple en distintos contextos, así como en las capacidades, motivaciones, nivel de agencia y desarrollo que se perciben

en las interacciones. Por esa razón, Dahlberg, Moss y Pence (1999) afirman que todos poseen una imagen de niño, sea de manera consciente o no, puesto que reconocen al menos algunas ideas u opiniones sobre la infancia a partir de las experiencias personales, como parte de una comunidad o cultura. Sobre eso, Coloma (2006) agrega que las visiones de la niña y el niño, como construcciones sociales pueden llegar incluso a ser contradictorias entre sí y, por lo tanto, deben pasar por un proceso reflexivo enfocado en la preocupación actual de ofrecer una atención apropiada desde la prestación de servicios.

Bajo esa perspectiva, no es posible hablar de una única concepción de la infancia, sino de varias que son capaces de encontrarse en un mismo espacio social. Existe incluso una “crisis de representaciones” sobre el niño que motiva la reformulación de las decisiones actuales, situándolo como centro del servicio (Coloma, 2006).

En consecuencia, esta atención debería dar respuesta a sus necesidades y características erradicando todo tipo de subestimación a la niña y el niño. Coloma (2006) enfatiza que es imperativo y responsabilidad de la escuela superar la desvaloración o reducción de las competencias y capacidades de los estudiantes, para percibirlos y tratarlos como sujetos de derechos, inteligentes, autónomos, críticos, resolutivos. Coincidentemente, Carassai (2013) comenta que para responder esta mirada existe la necesidad de la escuela para generar un discurso coherente a esta nueva imagen desde la pedagogía que trascienda a la mirada del adulto pequeño, fuente de ternura e ingenuidad. Dicha declaración podría ser considerada un punto de partida o una base potente sobre la que se sostenga la propuesta pedagógica de la escuela. Sin embargo, para que esa imagen se construya a nivel institucional, como declaración común de los miembros de la escuela, es preciso que todas las diversas creencias y valores de la infancia sean acogidos y puestos en discusión desde la reflexión. De ese modo, la visión compartida brindará una consistencia más sólida al programa educativo (Fraser y Gestwicki, 2000).

Beytia (2019) sustenta, en relación a lo presentado, que estas construcciones actúan como metáforas a través de las cuales los docentes interpretan a sus estudiantes y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son entendidas como motivaciones y razones en la toma de decisiones oportunas, las mismas que pueden llevar al adulto a ser sensible frente a las necesidades de los estudiantes, es decir, redefinir el sentido de la escuela y comportamiento del maestro (Evertson y Weinstein, 2006). Estas respuestas ocurren desde el ofrecimiento del docente y el entorno físico. Ambos deberían ajustarse para acoger las particularidades de las niñas y niños.

Lo cierto es que las decisiones sobre la práctica pedagógica derivan de las expectativas

positivas que los adultos definen sobre la manera en la que el estudiante aprende o sobre lo que requiere llevar a la práctica en el proceso de aprendizaje. Lo afirmado se contradice con la perspectiva del adulto o especialista que decide qué es justo enseñar al niño, porque posee una imagen reduccionista y lo ve como un sujeto que “en un mañana puede ser un adulto que sepa responder a las expectativas de nuestra sociedad” (Coloma, 2006, p.63).

Ese ofrecimiento debe traducirse en algo a un nivel superior para la niña y el niño, lo que se vincula a la búsqueda de la calidad educativa, precisamente porque ésta refiere a brindar lo “mejor” para su desarrollo y aprendizaje en un plazo inmediato o futuro (Martínez-Beck en López, 2016). En este proceso, se afirma el compromiso de la escuela de brindar un servicio que responda al interés superior del niño y, por lo tanto, lo sitúe como protagonista. Para trabajar en ello, es prescindible identificar y revalorar las dimensiones o componentes que la calidad comprende, sea a un nivel estructural o de procesos, para definir las que mayor incidencia tendrán sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Una posible propuesta, aunque no la única, se traduce en el enfoque constructivista para dar respuesta a una imagen compleja de la infancia, donde el infante es capaz de construir su propio aprendizaje a partir de las experiencias y relaciones con el entorno (pares y ambiente). A nivel de reflexión, Valdiviezo (2015), asocia el enfoque socioconstructivista propuesto por el Ministerio de Educación y la práctica real de las maestras. Sobre ello existe una brecha del discurso y de lo que en realidad sucede en las aulas.

En resumen, la imagen de la niña y el niño es una construcción progresiva que surge de la reflexión y confrontación a nivel personal y colectiva con quienes forman parte de la comunidad educativa. Si bien no es una tarea sencilla, porque esta definición se ve influenciada por las experiencias culturales, históricas y personales del adulto, es posible llevarla a cabo, especialmente porque las propias políticas de primera infancia han ido variando su enfoque a una centralidad integral del niño. Al poseer una declaración de la infancia como institución, lo que continúa es determinar cómo responder a las niñas y niños que habitan en la escuela. Esta preocupación puede derivar en propuestas complejas, pero a la vez coherentes con el desarrollo e intereses de los estudiantes.

### **1.3.2. La formación docente**

Al ser el docente un factor fundamental en la calidad de la práctica pedagógica y, por tanto, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, es importante que se concentren

los esfuerzos en la revaloración de su profesión desde el énfasis en una formación que aporte al fortalecimiento de sus competencias (Unesco, 2019). Ésta debe priorizarse como una acción continua pues aporta a la preparación constante del personal que piensa y lleva a cabo decisiones sustanciales sobre la escuela o los cambios de mejora que se planifiquen (Consejo Escolar de Castilla y León, 2001), además de ser una meta como país visible en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006), en el que se propone un desarrollo profesional en un marco de formación continua e integral. La formación abarca una serie de acciones como capacitaciones, acompañamiento pedagógico, la revisión de lecturas, análisis sobre documentaciones, sesiones de trabajo, intercambios de conocimientos, sesiones prácticas y teóricas.

#### **a) Capacitaciones**

Camargo, Calvo, Franco y Vergara (2003) sostienen que tan solo con la capacitación docente no es posible ver cambios robustos sobre los problemas educativos; sin embargo, desde esta estrategia de formación se logra un mejor desempeño docente y con ello se eleva la motivación. Los autores opinan también que a través de esta acción formativa se contribuye al desarrollo de la organización (escuela), así como al aprendizaje de los actores de la comunidad educativa. En ese sentido, es necesario que el programa de capacitación responda a un plan de trabajo previamente establecido y que sea coherente con los objetivos que en la institución se desean alcanzar. Beytia (2019) comenta sobre ello que existe una “oferta homogénea de capacitación” (p.29), lo que podría representar un problema en el enfoque de desarrollo profesional de la maestra a nivel nacional.

Desde los espacios colaborativos y de encuentro entre docentes, se fortalece la formación de comunidades de aprendizaje que permite a los maestros contar con nuevas herramientas y poder afrontar problemas en el contexto de la escuela. Los espacios de capacitación potencian la participación reflexiva del docente pues se le invita a crear estrategias y métodos conjuntos. Kashif y Ali (2018), agregan que, gracias a las capacitaciones docentes, la actitud y aprendizaje de los niños puede cambiar positivamente, lo que se refleja en el incremento de interés del grupo por lo que se aprende.

#### **b) Acompañamiento pedagógico**

Uno de los posibles factores que para la investigación es de particular interés es el acompañamiento pedagógico, pues aporta a la formación docente y favorece, como los demás componentes, a la calidad del servicio educativo (MINEDU, 2015; Ulloa y Gajardo,

2016). Además, se sabe que en la actualidad el acompañamiento pedagógico ha obtenido un lugar privilegiado como estrategia para garantizar la mejora de las prácticas docentes (Navarro y Verdisco, 2000 en Unesco, 2019).

Para que una institución educativa trabaje sobre los criterios de calidad, el acompañamiento pedagógico (que ocurre desde el ámbito interno del director o externo por alguna intervención) resulta ser una de varias estrategias oportunas, siempre y cuando el equipo de la escuela se comprometa en el proceso de mejora. Para Martínez y Gonzáles (2010), esta acción aporta realmente si tiene una intención de formación integral y sistémica que surge de las propias necesidades del contexto escolar y del docente. Por su parte, Zepeda (2008) afirma que el acompañamiento es una práctica pertinente que se basa en relaciones positivas y que se ajusta al contexto de la intervención. Queda claro así que la práctica de acompañar parte de las propias necesidades y fortalezas de los involucrados para enriquecer sus debilidades, donde además hay una clara intención de promover la autonomía del maestro y con ello la reflexión permanente de su acción pedagógica incorporando el punto de vista de un segundo actor (el acompañante). Sobre esto último, Mora (2005) menciona que el educador debe ser visto como un agente reflexivo sobre sus decisiones, siendo capaz de reformular la práctica a favor de la mejora del servicio. Sin duda, el acompañamiento resulta ser una herramienta que lleva a fortalecer el desempeño desde el componente reflexivo que ocurre en la práctica y sobre la práctica (Perrenoud, 2010), y por tanto ofrezca el poder al docente para realizar las estrategias más efectivas.

Desde esta revisión, se puede definir al acompañamiento como un proceso continuo de co-creación de sistemas y estrategias que mejoran las prácticas docentes en el trabajo con sus estudiantes. Esta acción debe realizarse de forma individual pero también a través de una comunidad educativa en la que sus miembros sean un soporte entre todos. Quien acompaña debe estar capacitado para promover la reflexión y entablar una escucha activa sobre aspectos académicos, pero también emocionales de los docentes y directivos.

Cuestionar la rutina de la práctica pedagógica con el objetivo de mejorarla es una responsabilidad que no puede ser solo asumida por el docente debido a la exigencia del acto reflexivo. De acuerdo a Villegas- Reimers (2003) se requiere de la mirada de otro (colega, director, especialista externo) que acompañe al profesor en el proceso de transformación hacia una efectiva práctica reflexiva. A partir de la revisión de distintas fuentes, se destacan algunas estrategias efectivas que aportan a la mejora de la práctica docente:



### i. Las visitas al aula

Tienen un alto impacto sobre el desempeño del maestro (MINEDU, 2016). Al ocurrir se reconocen determinados momentos y subestrategias que a continuación se describen:

- *La observación en aula:* Cuando el acompañante interno o externo a la escuela visita el aula, se pone en contacto directo con la experiencia y con el docente acompañado, logrando recoger información fiel de lo que ocurre en la práctica. Ello permite, como menciona Ulloa y Gajardo (2016), comprender a profundidad las decisiones del maestro y el efecto de sus acciones sobre la disposición de sus estudiantes para el aprendizaje. Toda visita y observación necesitan ser planificadas y parten de una visita diagnóstica que ayuda a plantear de manera pertinente los objetivos a lograr. La forma en la que se realiza esta observación puede ser variante según el programa que lo aplica. Para el MINEDU (2017), el acompañante pedagógico debe ser enteramente objetivo, realizando una descripción detallada en su cuaderno de campo.

- *La retroalimentación- momento de reflexión:* La reflexión es una práctica tan importante que, para instalarlo en la cultura de la escuela, es importante que se proponga en los diálogos que se realicen posteriormente a la observación. De acuerdo a Leiva, Montecinos y Aravena (2017) mediante la retroalimentación, las observaciones realizadas cobran valor al ser “devueltas” al maestro porque son analizadas y comprendidas en conjunto. Ulloa y Gajardo (2016) aseguran que una retroalimentación descriptiva permite construir el aprendizaje desde la presencia de preguntas reflexivas que propicien la autoevaluación del docente a partir de sus fortalezas y aspectos a mejorar. Este enfoque crítico reflexivo entiende a la docencia como una actuación que articula la teoría y la práctica, a fin de dar respuesta a los diversos desafíos que le plantean las situaciones de aula (Unesco, 2019).

La reflexión posee un lugar importante porque fortalece al docente desde su propia crítica y conciencia sobre las decisiones que es capaz de tomar, y evalúa aquello que ya se ha llevado a cabo. Ambos tipos de reflexión pueden enmarcarse en el proceso de cambio y transformación de un sistema. Perrenoud (2010) asegura que la reflexión debe comprenderse como un hábito dentro del entorno escolar, y que esto no representa únicamente actuar de una forma diferente sobre una práctica previa, sino que significa convertirse en otro distinto, pues se es capaz de reflexionar sobre sí mismo, sus historias de vida y experiencias, su proceso formativo y las acciones que en cada momento ejecuta.

*-Sesiones demostrativas:* Desde lo que se reconoce en la observación y lo que se establece en la reunión de reflexión- retroalimentación, los involucrados en el acompañamiento pueden programar sesiones en las que el acompañante lidera el trabajo con los estudiantes o avanza de la mano con el maestro para perfeccionar una determinada técnica o intervención en el aula. Esta estrategia, también conocida como modelamiento, es reconocida como un aspecto fundamental para la mejora de las decisiones docentes, porque se entiende como un ejemplo directo o guía sobre cómo se deben realizar los procesos de enseñanza - aprendizaje esperados (Darling-Hammond, 2017 en MINEDU, 2018). Cabe mencionar, que las sesiones demostrativas necesitan acompañarse de espacios de discusión y reflexión para determinar cómo los comportamientos observados serán adaptados en la rutina diaria del docente. En esa línea, el objetivo no debería estar enfocado a realizar una copia del ejemplo otorgado el acompañante, sino una construcción sobre lo que el maestro valora como útil para sus intenciones y el contexto en el que trabaja.

#### ii. Reuniones de interaprendizaje

De acuerdo al Ministerio de Educación (2016), esta práctica es fundamental para lograr una reflexión colectiva que parta del compartir de experiencias entre maestros, favoreciendo a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Al igual que las visitas al aula, estas reuniones conjuntas deben ocurrir con un propósito claro a partir de un plan de acción previamente coordinado. Dichos encuentros pueden ser interinstitucionales si involucran a otras docentes de distintas escuelas, así como institucionales si se dan entre maestros de un mismo colegio.

#### c) Trabajo colegiado

Para Grossman, Wineburg y Woolworth (2001), el escenario de enseñanza-aprendizaje en la escuela eleva su nivel siempre que los docentes trabajen y mejoren colectivamente (en Eirín-Nemiña, 2018), es decir, si encuentran espacios para dialogar y cuestionarse sobre las estrategias menos efectivas, con la intención de aportar a su crecimiento profesional. Ello porque cada encuentro surge de las propias necesidades y problemáticas internas, así como de la disposición colectiva. Sobre eso, Vaillant (2016) expresa que la colaboración no necesariamente surge por “generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezcan” (p.11).

El trabajo colegiado es entendido como una cultura que se vive en la escuela y permite a los docentes y directivos compartir experiencias e intercambiar métodos generando una

reflexión conjunta a partir de un trabajo colaborativo (Rodríguez y Barraza, 2015). Lo mencionado se desarrolla desde las comunidades de aprendizaje que abordan los problemas o temas no resueltos como la calidad y las competencias docentes (Godoy, 2008). Así también, Calvo (2014) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece, velan no solo por su actuación individual, sino la de todo el colectivo” (p. 128).

Para llevar a cabo encuentros como los descritos, es importante que se establezcan metas reales y pertinentes al contexto de la escuela y que nazcan desde la consideración de los propios miembros conduciendo su trabajo a una ruta real (desde un proceso de diagnóstico). Estos objetivos pueden basarse en los resultados de los estudiantes, pero también en los otros componentes comprendidos desde la calidad como la infraestructura, las relaciones, temas de seguridad, entre otros (OECD, 2010).

#### **d) La inspiración de referentes**

Una estrategia que ha sido poco explorada desde la literatura pero que podría relacionarse a la práctica del modelamiento, es la inspiración de referentes. Consiste en el hecho de tomar prestada una idea, por la valoración o el reconocimiento que uno otorga para luego ponerla en práctica en el propio contexto. Se podría distinguir del modelamiento en el sentido que no necesariamente existe una intención de movilizar comportamientos de parte de quien actúa de referente. Incluso, esta inspiración puede darse a partir de la observación de prácticas resaltantes, pero también de aspectos más estructurales como la organización física de los espacios.

Unesco (2019) alega que, en la actualidad, esta práctica en mención podría ser parte de un nuevo enfoque de desarrollo profesional, y que su importancia reside en que apoyan a la comprensión e incorporación de nuevas propuestas pedagógicas para los docentes.

Además de estos factores formativos, es importante hacer mención a los que se vinculan a aspectos más personales del equipo que gestiona el servicio, es decir, al talento humano que trabaja por la calidad.

### **1.3.3. Desarrollo personal**

Llanos (2014) considera que la disponibilidad de los docentes para el proceso pedagógico es una dimensión básica de la calidad del servicio educativo. El talento humano que lidera los procesos pedagógicos y administrativos del servicio de atención a

las niñas y niños, desarrolla un rol fundamental, que exige un nivel de formación y cualificación profesional, además de las características de personalidad con las que cuentan (Pedroza, Gómez y Caro, 2014). La adecuada cualificación del talento humano fortalece en la cotidianeidad “la atención de los niños, ampliando y resignificando las concepciones, creencias y saberes que influyen en la promoción del desarrollo infantil” (Comisión Intersectorial para la atención integral, 2013 en Pedroza et. al., 2014, p.30). Algunos de los aspectos que permiten comprender a mayor detalle el factor de desarrollo personal son los siguientes:

#### **a) La motivación**

Para Ariel, Mauricio y Arellano (2018) la motivación puede entenderse como aquello que impulsa y sostiene determinado comportamiento para aumentar el desempeño, la satisfacción personal y la creatividad de la persona. Los factores que determinan este estado en el individuo pueden presentarse de manera interna, reflexiva (intrínseca) y también desde la aparición de estímulos externos (extrínseca). En el entorno educativo, la motivación resulta ser un proceso nada sencillo, debido a que no solo se limita con establecer una meta o plantear un deseo (por ejemplo: lograr la calidad de los aprendizajes), sino que se concentra en el proceso de lograr este objetivo y los recursos que emplea la persona para alcanzarlo. Para entender cómo actúa, es necesario mirarla como parte de un sistema en el que se hacen presentes las propias percepciones internas, las exigencias del entorno, y el apoyo de quienes regulan las condiciones de trabajo de los docentes.

A partir de estudios realizados por Owala, Odongo y Raburu (2016), en los que se exploran los factores motivacionales que influyen en el desempeño de docentes del nivel inicial en un contexto de escuelas públicas, se concluye que la autonomía docente y la flexibilidad en el trabajo que realizan motiva a los participantes a mejorar su rendimiento en el trabajo. A lo mencionado puede sumarse la presencia de los incentivos o reconocimientos externos, tanto económicos como a nivel de palabras o certificados.

De igual forma, la motivación puede considerarse como un motor permanente para que el equipo pedagógico siga en busca de una mejora continua en sus prácticas y cambios estructurales, de manera autónoma (Consejo Escolar de Castilla y León, 2001). Ello, porque es evidente la importancia de un cambio actual, desde la generación de “sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales” (MINEDU 2009, p.12). Cabe mencionar a partir de lo expuesto que

esta motivación que busca influir en la calidad del servicio educativo no es exclusiva del equipo docente puesto que involucra la participación de las familias (aunque las motivaciones pueden variar). Un determinante para incentivar esta motivación tiene que ver con las propias condiciones del entorno, las relaciones y el ambiente entre las personas que forman parte de la escuela (Owala, Odongo y Raburu, 2016).

### **b) El compromiso**

El compromiso de los docentes es fundamental en una educación de calidad (Razak, Darmawan y Keeves, 2009). Aunque en la actualidad es un factor poco explorado en la dimensión profesional (a pesar de ser constantemente mencionado), es crítico para el desarrollo de la educación (Selamat y Nordin, 2014). Esta cualidad o atributo actúa como base sobre la identidad docente individual o colectiva en una situación o contexto de cambio (Fuentealba e Imbarack, 2014). En palabras de estos últimos autores, el compromiso puede ser entendido desde distintas miradas cuando se hace referencia a la manera en cómo los docentes se desempeñan, o a la forma en cómo se involucran en alguna tarea o proyecto, así como a su “entrega” en el acto de la enseñanza. Por su parte, Kwan (2012) hace referencia a tres dimensiones del compromiso docente: el compromiso con la escuela, con la enseñanza y de manera más específica, el compromiso con los estudiantes. Estos ámbitos diversos varían debido a las demandas que a su vez pueden ser cambiantes en el entorno de estudio.

Lo importante es no perder de vista que el compromiso como actitud y comportamiento favorecen al logro de objetivos, lo que se podría visualizar en la entrega de recursos del maestro como el tiempo, la energía y sus conocimientos a favor de un propósito colectivo (Choi y Tang, 2009 en Fuentealba e Imbarack, 2014). De igual forma, es preciso entender la necesidad de las relaciones que se construyen entre los miembros de la comunidad para consolidar el nivel de identificación y compromiso con el proyecto institucional.

### **c) El empoderamiento**

El empoderamiento es un proceso continuo e intencionado que apunta al paso de un sujeto más consciente de sí mismo, de sus oportunidades y del entorno, todo a partir de la reflexión, el sentido crítico y la comprensión en las interacciones que sostiene con otros (Sánchez, 2002 en Gómez, Lledó y Peradones, 2014). Murray (2010) agrega que esta capacidad permite al docente dar a conocer sus experiencias y logros, así como a tomar

decisiones conscientes, oportunas e informadas, siendo responsables de sus elecciones. Se habla de la posibilidad de influir en sí mismos y en los otros, por lo que refiere así a conseguir una participación desde una posición más madura para incidir a su vez en la toma de decisiones. Este pensamiento revela la posibilidad de formar referentes dentro de las organizaciones, bajo el respeto de su autonomía y posibilidades, para ser capaces de inspirar en el trabajo de otros o asumir responsabilidades de liderazgo desde el rol que la persona desempeñe.

En línea con lo anterior, Murray (2010) sugiere que el empoderamiento es uno de los motivos para perseguir el desarrollo profesional, teniendo la certeza de actuar sobre sus propias ideas y una mayor seguridad en el desempeño diario. Para lograrlo es recomendable mantenerse positivos, creer en sí mismo y ser proactivos en las interacciones.

#### **1.3.4. La gestión**

Diversas son las investigaciones que resaltan la labor del directivo como un requisito importante en la generación de cambios que aportan a la calidad educativa. Braslavsky (2004) advierte que una característica determinante del líder pedagógico es su capacidad para “construir sentido” para la escuela en su conjunto, y para cada miembro que la integra de manera independiente. Miranda y Freire (2014) agregan que el director es capaz de impactar en la calidad del aprendizaje de los estudiantes a partir de un acompañamiento oportuno a los docentes, por esa razón, no debería contradecirse sus funciones de líder pedagógico y administrativo, al contrario, merecen ser complementarias para garantizar una escuela de calidad (Bush, 2007 en Miranda y Freire, 2014).

##### **a) Liderazgo del directivo**

Es necesario que se haga referencia al liderazgo del director porque, como lo sostiene Roth y Volante (2016), “el directivo ejerce un liderazgo comunitario de alta visibilidad y activista que permiten la construcción de relaciones de confianza entre la escuela y la comunidad” (p.605). Especialmente en un proceso de cambio o transformación, la demanda del compromiso y el alto nivel de cohesión necesitan de un directivo que apoye a la construcción de eficacia, que ayude al equipo a encontrar este sentido a través de la inversión personal de tiempo y energía, reconociendo el beneficio de aquello que se busca (Braslavsky, 2004). Desde su rol necesita ser un formador y motivador en el logro de los objetivos planteados desde el compromiso (y el clima positivo) que todo el equipo desarrolle. También es alguien que busque promover la autonomía escolar desde los

distintos ámbitos de acción y a partir de la participación conjunta.

Este factor comprende, además del liderazgo, componentes como la administración de recursos y la creación de alianzas, así como el trabajo por redes de escuelas.

#### **b) Creación de alianzas – trabajo en red**

Driscoll y Goldring (2005) refieren a un enfoque de escuela y desarrollo comunitario, el cual incluye en la participación de otras comunidades y organizaciones dentro de la labor educativa (en Roth y Volante, 2016). Estas alianzas colaborativas aportan a mejorar los resultados académicos, personales y sociales de los estudiantes, pero principalmente intervienen directamente en la formación del equipo pedagógico, influyendo así sobre la toma de decisiones a favor del mejoramiento de sus centros educativos. Si bien la intervención de otros actores puede ser entendido como un factor de influencia externa, la responsabilidad de convocatoria y cohesión recae generalmente en los hombros del directivo.

Para lograr una calidad educativa es necesario, establecer y gestionar alianzas estratégicas con instituciones u organizaciones que trabajen bajo los mismos propósitos o estándares de calidad (Universidad de las Américas, 2012; Avendaño et. al., 2016). Esta podría ser una representación del trabajo en comunidad de manera más amplia ya que se “orienta hacia la transformación de las condiciones que impiden el desenvolvimiento de todas las personas (...) mediante la construcción de lazos entre profesionales, agentes y acciones que buscan lograr, desde sus ámbitos de conocimiento, objetivos comunes” (Bustos, 2011, p.82 en Ramírez, 2017). Arcelia (2017) hace énfasis en que debe existir una relación sistémica entre la escuela y otras organizaciones debido a que no se debería ver a la institución educativa como un “agente independiente del resto de organizaciones sociales” (p.85). Esta articulación de diversos organismos sociales es básica para llevar a cabo los propios procesos educativos u optimizar los resultados, desde la comparación y el encuentro de ideas.

#### **c) Recursos económicos**

Los recursos financieros son comprendidos como factores asociados a la calidad al contemplar el gasto público que se realiza a nivel de alumno, pero también sobre la formación y crecimiento del docente (Díaz, 2015). En ese sentido, este es un determinante externo que puede ser vinculado con el Estado y los padres de familia, pero

principalmente por la gestión de la escuela. A pesar de ello, el Banco Mundial (2006) agrega que cuando se habla de una calidad orientada a los aprendizajes, el dinero y el gasto en recursos no son necesariamente movilizadores.

Desde hace décadas, el gasto público en el sector educativo se ha caracterizado por ser insuficiente, a pesar de evidenciar un incremento en la inversión por alumno en los últimos tiempos (más del 80%, como afirma Ñopo, 2018). Adicionalmente, una realidad latente es la inequidad sobre el gasto en bienes y servicios, lo que, según Saavedra y Suárez (2001), repercute en la calidad del servicio educativo debido al impacto que existe sobre el correcto funcionamiento de los servicios básicos en la institución educativa. En esta misma fuente se afirma que “hay una correlación positiva entre los gastos de bienes y servicios y la disponibilidad de servicios higiénicos y áreas académicas” (Saavedra y Suárez, 2001, p.4).

Por otro lado, en la experiencia del funcionamiento de escuelas públicas en el Perú, se conoce que este servicio no es del todo gratuito, a pesar de que en el discurso se considere así. La necesidad ha llevado a las familias a involucrarse en los gastos institucionales a través de la Asociación de Padres de Familia (APAFA), de esta manera han sido consideradas como fuentes de “financiamiento alternativo” (Saavedra y Suárez, 2001, p.5). Solo en el 2001, se sabe que un 28% de los recursos económicos fueron otorgados por las familias a la escuela pública. Esta contribución se acompaña de las contribuciones en términos de donativos o el apoyo en el refaccionamiento y mantenimiento de la escuela.

La actitud de la familia frente a esta inversión es realmente importante. Entender qué lo motiva a brindar el aporte económico puede dejar en evidencia que, en lugar de negarse a hacerlo, el progenitor solicita mayor transparencia y participación para entender cómo el dinero o el apoyo que brinda está siendo invertido. Eso genera el funcionamiento efectivo y a la vez transparente de las APAFAs para fortalecer la confianza con las familias. En todo este proceso la acción del directivo es importante en el sentido que se encarga de liderar y mediar estos acuerdos. Asimismo, es quien sostiene relación más directa con la APAFA y los recursos que el MINEDU brinda a nivel de financiamiento.

Un siguiente factor incluye también a las familias y a las docentes como parte de una comunidad educativa.

### **1.3.5. Sentido de comunidad**

Ramos, Holgado y Maya (2014) aluden que la comunidad educativa establece



“relaciones entre los individuos en las que existen procesos de empoderamiento, participación y satisfacción recíprocas” (en Ramírez, 2017, p.81). Justamente, los pequeños y grandes cambios tienen un mayor impacto cuando el equipo de maestros, directivos y padres de familia se cohesionan y trabajan juntos hacia una misma meta, así tengan propósitos individuales, precisamente por la pluralidad de características y esfuerzos. Un sentido de comunidad en el equipo pedagógico y las familias llevará a que las personas se comprometan a una mejora continua desde la participación, reflexión, los espacios de retroalimentación y el compartir de experiencias (Consejo Escolar de Castilla y León, 2001).

Ramírez (2017) añade que son las expectativas las que orientan aquello “que es deseable obtener como resultado de diversas acciones de aprendizaje social y colectivo” (p.80). Estas creencias pueden relacionarse a la construcción de una dinámica comunitaria que se establezca en la negociación de decisiones debido a la diversidad de ideas como resultado de la escucha e intercambio de experiencias de los participantes. Una negociación además enfocada a la resolución de problemas.

Una acción visible es la ayuda mutua del colectivo cuando es posible la organización para concretar los objetivos propuestos, en un entorno de respeto y valoración por la información y conocimientos del otro. Lo cierto es que, en esta relación el equipo pedagógico adquiere un rol de aprendiz.

Para una mejor comprensión, se puede describir de qué trata el trabajo a nivel de equipo interno y el trabajo colaborativo con las familias. Ambos ámbitos necesarios para generar la transformación de los participantes y del entorno educativo debido al alto nivel de influencia.

#### **a) Trabajo del equipo docente**

Calvo (2014) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje” (p. 128). Esto a partir del análisis y reflexión sobre lo que va aconteciendo a nivel individual y colectivo con miras a una mejora del servicio. El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los maestros estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Por su parte, Ramírez (2017) habla también sobre la comunidad en los procesos educativos, sostiene que “las

expectativas en los procesos orientarán sobre aquello que es deseable obtener como resultado de diversas acciones de aprendizaje social y colectivo” (p.80).

### **b) Participación de las familias**

Santelices y Scagliotti (2005 en Razeto, 2016) contemplan a la familia como una comunidad educativa debido a la influencia que ejerce en el desarrollo de las personas, en las interacciones y, por tanto, en la identidad de cada sujeto. A causa de la permanente presencia y vinculación de la práctica pedagógica con la intervención de la familia, este componente ha sido constantemente investigado, demostrando la contribución con el éxito del estudiante (Wilder, 2014; Sheldon, 2005). A partir de lo expuesto, Unesco (2006) sostiene que al igual que existe una o varias construcciones conceptuales de la infancia a lo largo de la historia, sucede lo mismo con la definición de participación familiar, la cual es heterogénea. Por esa razón, invita a reflexionar sobre el concepto mismo de participación ya que suele confundirse con la asistencia a eventos programados por la escuela o la entrega de recursos para apoyar en algo que ha sido propuesto o liderado por el equipo pedagógico. De la misma manera, Unesco (2006) apuesta por un concepto más vinculado a la participación desde las opiniones, la toma de decisiones y la oportunidad de brindar propuestas en la institución educativa, especialmente, cuando se enfrentan a problemáticas de la comunidad. Se habla incluso de una participación activa dirigida, entre otras cosas, a “la organización y la calidad del servicio” (Malen y Ogawa, 1993 en Unesco. 2006).

Sin embargo, en la realidad de la educación inicial está presente una comprensión de la participación de los padres como aportadores de actividades o recursos (Saavedra y Suárez, 2001). Así también, se hace presente una mirada de familias que ofrecen trabajo voluntario para mejorar las condiciones de la escuela. A pesar de eso, es preciso defender el rol de las familias para incidir en las condiciones de desarrollo y aprendizaje en el entorno de la escuela, siempre que el punto de partida sea el niño, visto como un ser integral y sujeto de derechos.

De igual forma, este involucramiento esperado de las familias hace visible las expectativas y metas de los progenitores sobre lo que las niñas y niños deberían aprender en el nivel inicial. Por ende, hay quienes valoran el juego y las interacciones, propias de las experiencias cotidianas. Otros, en cambio, aprecian aspectos más académicos asociados a la educación primaria (MINEDU, s/f).

### **1.3.6. El rol del Estado como ente rector**

Según Yueh y Owens (2012), agentes educativos como directivos y maestros coinciden que las políticas de gobierno, y por tanto la incidencia del Estado, son factores esenciales en la calidad de la atención infantil, siempre que incidan en el trabajo docente.

Para ampliar este punto se hace referencia a la normatividad y el rol de la evaluación.

#### **a) Normatividad**

Considerar a la acción del Estado, y de manera más específica al Ministerio de Educación (o la Dirección de Educación Inicial) como factor que influye en la calidad, tiene que ver con la función reguladora que le compete y que se traduce en las diversas normativas que atienden aspectos vinculados a las intervenciones, los espacios físicos y la mejora de condiciones docentes. Todo en la línea de las metas que se establezcan como país. Por eso, es preciso que como Estado se establezcan metas o caminos para asegurar la calidad del nivel inicial a partir de un sistema de mejoramiento coherente con las necesidades y características de las escuelas y quienes las habitan. Para Duran (2008), estas reglamentaciones y directrices, enfocadas a la calidad, no solo se encuentran respaldadas por experiencias en el campo, sino que en investigaciones o estudios del entorno pedagógico y de gestión de los centros educativos.

Asimismo, existe una Ley General de Educación (28044) que establece los parámetros o pautas de acción destinadas a una mejora del sistema educativo. El Ministerio de Educación (2009) aclara que los reglamentos expuestos deben ser adaptados a las condiciones de las escuelas siempre y cuando no se pierda de vista las condiciones de calidad. Si bien este criterio no puede ser entendido únicamente desde una mirada técnica, resulta necesario cierto nivel de regulación o estandarización (Falabella, 2014).

De manera específica, es posible ver que en la realidad peruana la intervención del Estado no solo comprende la elaboración de normas técnicas, pues estos reglamentos suelen acompañarse de guías e intervenciones que buscan impactar en las dimensiones de calidad hasta ahora expuestas. En ese sentido, el Currículo Nacional, como documento que representa los estándares mínimos esperados en el aprendizaje de los estudiantes, es una muestra de ello, pero no es suficiente. En el nivel inicial, existen guías que brindan orientaciones para mejorar las prácticas docentes sobre aspectos de calidad (en correspondencia con las políticas públicas educativas), como la Guía del juego simbólico en la hora del juego libre en los sectores (2019), la reciente Guía de interacciones que promueven aprendizajes (2019), así como la Guía de condiciones del entorno educativo

del nivel inicial (2016). La regulación de los horarios y la mejora de la formación docente son visibles en las normas que con el paso del tiempo se van actualizando.

Otro aspecto abordado está relacionado a los ratios de niños y adultos por aula. Las investigaciones indican que ello afecta la calidad en el cuidado y a las interacciones sociales entre las niñas, niños y maestros (Whitebook, 1995).

#### **b) La evaluación**

Duran (2008) expresa que el rol que el Estado cumple sobre las evaluaciones de los centros educativos permite desarrollar un diagnóstico de la calidad de los servicios y del sistema educativo, tomando en cuenta los propios estándares establecidos y la postura del Estado sobre lo que a calidad se refiere. Los resultados de esta realidad constatada a partir de la evaluación permiten tomar decisiones regulatorias sobre el sistema. El autor, menciona además que estas evaluaciones no se realizan únicamente para medir los aprendizajes de los estudiantes, sino otros componentes valorados de los sistemas de medición internacionales, vinculados con el ámbito de procesos y estructurales.

En términos generales, la evaluación es entendida como una práctica conectada con el buen desempeño docente y debe ser vista como un camino al aprendizaje. En un contexto como la escuela o el aula, la evaluación puede verse como un proceso que permite conocer la realidad que se acompaña y recolectar evidencias, para establecer algunos juicios y con ello brindar retroalimentación pertinente al maestro (Martínez, Guevara y Valles, 2016). Para Rivas, Sobrino y Peralta (2005), la evaluación del sistema educativo es determinante porque garantiza “la calidad en la enseñanza, dado que la mejora de la calidad va a estar vinculada a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto” (p.512).

Como estrategia formativa, la autoevaluación y coevaluación son prácticas que favorecen a la reflexión constante de la comunidad educativa, involucrando a los educadores del centro o a quienes son parte de otras escuelas. Ello permite que los maestros sean capaces de brindar retroalimentación a otros. Así también, se puede establecer un monitoreo que permita conocer los progresos de cada docente en base a indicadores de evaluación conocidos por la comunidad educativa.

En conclusión, los factores presentados anteriormente pueden ser considerados como movilizadores de cambios en el contexto de la escuela, por eso, merecen ser entendidos y atendidos, al igual que sus componentes, como parte del sistema de trabajo educativo.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

En el segundo capítulo se describe el método de la investigación, los participantes que forman parte del estudio, las técnicas de recolección de la información, así como el procedimiento para el análisis e interpretación de los resultados.

### **2.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio surge de la formulación del siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son y cómo se relacionan los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo de una institución educativa inicial pública?

A partir de ello, se propone alcanzar el siguiente objetivo general: Analizar los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública. De este objetivo se desprenden dos específicos: 1) Identificar y describir los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública; 2) Describir la relación entre los principales factores asociados a la mejora de la calidad del servicio educativo en una institución educativa inicial pública.

Desde este planteamiento, se busca conocer cuáles son aquellos factores que los actores educativos de la IEI reconocen y valoran como fundamentales en el proceso de cambio y mejora de su institución hacia un servicio de calidad. Esta atribución se constata en la aplicación de una evaluación (ECERS-R) que se realizó en el año 2014 y luego en el 2017. En ambos resultados se refleja una diferencia importante y significativa en relación a la calidad del servicio que la institución ofrece (el resultado varió de un puntaje

*Inadecuado* hacia uno *Bueno hacia Excelente* en el 2017). En ese sentido, los informes elaborados a partir de estas pruebas se establecen como punto de partida de la investigación y lo que lleva a indagar sobre las causas principales del cambio.

La investigación se organizó en categorías y subcategorías a partir de la intención de identificar y explicar los factores que incidieron en los cambios y mejoras de la institución educativa. Si bien desde un inicio existía claridad sobre la categoría, las subcategorías fueron establecidas preliminarmente a partir de la revisión bibliográfica y de las escalas del informe ECERS-R (anexo 1). Éstas proporcionaron el contexto para identificar los componentes precisos. La tabla que se muestra a continuación detalla esta versión preliminar.

Tabla 3  
*Categorías y subcategorías preliminares*

Categoría	Sub categorías preliminares
Factores que facilitaron la calidad del servicio educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la infraestructura, espacios y mobiliarios</li> <li>• A nivel estructural</li> <li>• Sobre la limpieza</li> <li>• Sobre salud y seguridad</li> <li>• Sobre la formación docente</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las interacciones</li> <li>• Sobre la alimentación</li> <li>• A nivel de procesos</li> <li>• Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje</li> <li>• Sobre el impacto en el aprendizaje y desarrollo</li> <li>• Sobre la relación con las familias</li> </ul>

Elaboración propia

En una primera etapa de la investigación, las subcategorías preliminares permitieron establecer y organizar las preguntas de las entrevistas, las mismas que brindaron un mayor detalle de lo que se esperaba indagar. De esta manera, a partir de los resultados y de la información brindada por los informantes, así como del análisis, se plantearon nuevas subcategorías (respaldadas también por la revisión bibliográfica) tal como se ve en la tabla 4. Este sistema se respalda en la dinámica flexible, cíclica y adaptativa del proceso,

mediante el conocimiento que se genera sobre la realidad que se investiga cualitativamente (Bisquerra,2004).

Tabla 4  
Categorías y subcategorías

Categoría	Sub categorías
Factores que facilitaron la calidad del servicio educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen de la niña y el niño</li> <li>• Formación del equipo pedagógico</li> <li>• Desarrollo personal</li> <li>• Sentido de comunidad</li> <li>• Gestión</li> <li>• Estado como ente rector</li> </ul>

Elaboración propia

Por otro lado, cabe mencionar que la presente investigación es de tipo cualitativa porque pretende explicar un hecho concreto en base a una perspectiva interpretativa sobre el sentido y significado de las acciones que un grupo de personas realizan. Desde este enfoque, se espera “evaluar el desarrollo natural de los sucesos, sin interpretación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta, 2003 en Hernández, Fernández y Baptista, 2011, p. 9). En ese sentido, la realidad es entendida desde el punto de vista de los actores, desde su rol de subjetividad (Stake, 2010), y es heterogénea por lo que podría existir más de una percepción. En este proceso se van estableciendo teorías subjetivas para que las personas se expliquen el mundo y sus acontecimientos (en distintos campos como el pedagógico) (Flick, 2007). Son estas formas de entender un suceso las que podrían modificarse a lo largo del estudio (Hernández et al., 2011). Por esta razón, la postura del investigador supone introducirse en dichas experiencias y ser parte del fenómeno estudiado a través de la recolección de información que realiza a lo largo de la investigación, así como del proceso reflexivo que se convierte en la práctica que une al investigador con los participantes (Mertens, 2005 en Hernández et. al., 2011; Martínez,2006).

Esta investigación se ubica en el tipo estudio de caso porque trata de profundizar y comprender sobre lo ocurrido en una institución educativa pública del nivel inicial que mejoró de manera significativa los puntajes obtenidos a partir de la prueba ECERS-R en dos años distintos (2014 al 2017) (explicado en los siguientes párrafos). Dicho acontecimiento representa a una unidad y a distintos aspectos que se incluyen y serán

estudiados de forma independiente y específica. Si bien es una forma de abordar este tipo de investigación cualitativa cada vez más presente en el campo educativo, según Simons (2009), no es posible determinar un consenso que presente al estudio de caso como un “un método, un diseño metodológico, un método o un enfoque de investigación social” (En Mendivil, 2020, p.41).

Monje (2010) sustenta que el estudio de caso es entendido como una investigación que resalta el estudio empírico y que indaga un acontecimiento o fenómeno complejo al interior del contexto en el que se desarrolla, además, “se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación (...) se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolecciones y el análisis de datos” (en Jiménez y Comet, 2016,p.2). Para Mendivil (2020), el estudio de caso en el campo educativo, indaga, interpreta y analiza aspectos o problemas de lo que acontece en la práctica educativa desde una mirada integral y de forma natural. Para la autora, este método de estudio permite responder a una serie de interrogantes. Precisamente, en el caso de la presente investigación se pretende entender cuáles son y cómo se relacionan los principales factores que facilitaron la mejora de la calidad del servicio educativo de una institución educativa inicial pública.

En esa línea, el estudio es predominantemente de tipo interpretativo ya que lo que pretende es desarrollar grupos o categorías conceptuales para defender y ampliar la teoría establecida antes de recoger la información en relación a los tipos de factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado (Pérez,1994). Desde esta perspectiva, se espera recoger información suficientemente consistente a partir de las entrevistas a los distintos informantes para analizarla a partir de la teoría y dar paso a una tipología de factores.

Adicionalmente, en el proceso de investigación se ha tomado como referencia lo propuesto por Glaser y Strauss (1967) al establecer los supuestos teóricos (marco del estudio) a partir de los hallazgos o datos encontrados en el proceso de análisis (en Flick, 2007). Por ese motivo, se trabaja sobre un modelo circular que permite retroalimentar y modificar, desde la voz de los informantes, el marco teórico en más de una ocasión. Esta dinámica requiere de un constante ejercicio reflexivo para entender a mayor detalle los puntos de vista de los participantes.

Es necesario precisar que la investigadora de este estudio es miembro externo de la IEI, pero ha trabajado directamente con las docentes, directora y niños que son parte de la comunidad educativa, por ese motivo, se pone a discusión y reflexión la posición de observador que se está asumiendo al conocer el grupo de estudio y que ello demandaría



incluso una modificación de la identidad de los participantes (Mora, 2006 en Beytia, 2019).

## 2.2. PARTICIPANTES

La institución educativa y los miembros internos se ubican en la Urbanización Valdiviezo, distrito de Ate. Desde hace más de 30 años, la IEI ofrece el servicio gratuito educativo a las familias de la comunidad (casi 4 000 niños egresados hasta la actualidad). Desde sus inicios (año 1974) el local de la institución educativa se ubica al interior de un parque zonal de la urbanización de Valdiviezo, es a partir del año 1992 que cambia de local y ubicación, pero se sigue mantenimiento en el mismo parque con una entrada independiente. Desde el año 2016 la escuela recibe la nominación de “escuela vitrina” por la Ugel a la que pertenece por lo que es considerada como un referente de buenas prácticas que realiza a nivel pedagógico y de gestión.

Los participantes de la investigación son distintos actores de la institución educativa y otros externos a la realidad que se estudia. Principalmente, este grupo de informantes lo conforman las maestras de la IEI pública que en el año 2014 fueron evaluadas con el instrumento ECERS- R (Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised version) y son las mismas que en el año 2017 pasaron por el mismo instrumento.

Precisamente, la tabla 5 presenta una comparación de los resultados promedio (a nivel general de la IEI) que se obtuvieron en ambos momentos desde la prueba ECERS-R:

Tabla 5  
*Resultados comparativos de la prueba ECERS-R a nivel de la institución educativa*

	2014	2017
Total, ECERS	2.82	5.57
Espacio y muebles	3.16	6.12
Rutinas de cuidado Personal	2.86	6
Lenguaje y razonamiento	2.31	5.83
Actividades	4.2	6.04
Interacciones	3.16	4.46
Estructura del programa	3.5	6
Padres y personal	4.5	6.33

Elaboración propia

Tal como se puede ver, existe una diferencia de casi tres puntos en el total de puntajes de la evaluación, lo que evidencia una mejora en la calidad del entorno educativo en distintos aspectos. De manera más específica, se puede identificar que escalas como el

espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, actividades, estructura del programa, y padres y personal han mejorado más de 2 puntos entre el año 2014 y 2017. Ello posiciona a estas tres aulas observadas en un nivel Bueno, cerca al Muy Bueno, desde la categorización que brinda la prueba. Del mismo modo, los números reflejan que las mejoras abarcaron dimensiones estructurales (como la estructura del programa o el espacio físico) pero también de procesos desde las relaciones entre familias y maestros o las actividades propuestas.

A nivel de aula evaluada, se puede ver las diferencias de puntajes en cada escala de la prueba. La tabla 6 muestra los resultados considerando también la puntuación promedio general de cada año:

Tabla 6

*Resultados comparativos de la prueba ECERS-R a nivel de aulas (2014-2017)*

	<b>Puntuación promedio</b>	<b>Aula 1</b>	<b>Aula 2</b>	<b>Aula 3</b>
<b>TOTAL ECERS 2014</b>	2.82	3.06	2.72	2.68
• Espacio y Muebles	3.16	3.9	3.5	2.1
• Rutinas de cuidado personal	2.86	3	2.4	3.2
• Lenguaje y Razonamiento	2.31	2.25	1	3.7
• Actividades	4.2	4.89	4.44	3.5
• Interacciones	3.16	3.6	2.8	3.1
• Estructura de Programa	3.55	3.33	3.33	4
• Padres y personal	4.55	4.66	4.5	4.5
<b>TOTAL ECERS 2017</b>	5.57	6.36	5.49	6.28
• Espacio y Muebles	6.12	6.43	6.38	5.57
• Rutinas de cuidado personal	6	7	6	5
• Lenguaje y Razonamiento	5.83	5.5	6.75	5.25
• Actividades	6.04	6.25	6.13	5.75
• Interacciones	4.46	4.80	5.40	3.50
• Estructura de Programa	6.00	5.67	6.67	5.67
• Padres y personal	6.33	6	6	6

Elaboración propia

Se evidencia una mejora substancial en los puntajes de la prueba obtenidos en el año 2014 y 2017 a nivel de cada aula de la institución educativa. El incremento más amplio

es el logrado por el aula 1, especialmente en las escalas de espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, así como en la estructura del programa, y de padres y personal. El aula 3 experimentó un cambio importante también sobre las mismas escalas o áreas. De la misma manera, el aula 2 presentó una modificación importante en los aspectos antes mencionados.

A nivel de escalas, las áreas que atravesaron una mejora a nivel de las tres aulas son las de rutinas de cuidado personal, así como el de lenguaje y razonamiento. Por otro lado, el área con menor cambio a nivel de las tres aulas es la relacionada a las interacciones, debido a que el aumento ha sido de un punto a dos aproximadamente.

En relación a los actores, las tres maestras seleccionadas cuentan con más de treinta años de experiencia ejerciendo la profesión (más de veinte años en el centro educativo), son nombradas en la escuela y entre ellas se encuentra una docente fortaleza (reconocimiento que se otorga a docentes destacadas por sus prácticas). Sus edades oscilan entre los 40 a 62 años. En este grupo se incluye a la directora de la IEI que trabaja desde el año 2000 aproximadamente, hasta la actualidad. Este mismo equipo pasó por la Evaluación de Desempeño Docente (I tramo) en el año 2017 obteniendo como promedio el nivel IV (Destacado).

De igual forma, un aspecto importante a considerar para comprender mejor el contexto e historia de la IEI es que en el 2014, el equipo pedagógico, liderado por su directora, y con la aprobación de los padres de familia, decide ser parte de la Red de escuelas faros, promovida por la ONG Transforma (Programa Faros). Con ello, recibieron acompañamiento pedagógico de manera continua por los siguientes tres años.

A continuación, se presenta un resumen de la asistencia de las docentes y directora (evaluadas por ECERS-R) que participaron de las estrategias y actividades de acompañamiento de la ONG.

Tabla 7  
Número de días en actividades dentro de la escuela

Personal	# de sesiones de retroalimentación en el aula a docente	# de sesiones de asesoría al director	#reuniones de formación o capacitación con todo el equipo pedagógico	#visitas de especialista/acompañante de salud y seguridad a las Aulas
Maestra 1	40		120 días (2 horas cada día)	16 veces
Maestra 2	45			
Maestra 3	47			
Directora		120		

Elaboración propia

Tabla 8  
*Número de días de actividades fuera de la escuela*

Personal	Capacitación fuera de la IEI	Intercambio entre directores	Intercambio entre maestras de la Red	Pasantías a otras instituciones
Maestra 1	20	-	9	5
Maestra 2	23	-	10	6
Maestra 3	1	-	9	5
Directora	20	18	-	-

Elaboración propia

En esta línea de ideas, como interesa conocer otras “caras” de esta experiencia de cambio, es necesario recoger la perspectiva de otra docente que no fue evaluada, pero que ha trabajado en la escuela en el periodo 2013 -2016, además de una auxiliar del centro que labora para la institución desde el año 2005. Asimismo, otros actores educativos importantes en este grupo son los padres de familia. Por ello, se entrevista a cinco padres de familia (padres y madres de cinco familias distintas). Ellos han sido parte de la comunidad educativa en el periodo 2013- 2016 y hay quienes continúan asistiendo en la actualidad a la IEI por sus segundos hijos. En el estudio, se intentó captar a un número considerable de familias que cumplieran con esos requisitos de estadía en la institución educativa en esos años, y que hayan tenido un rol activo dentro de ella (acompañar a sus hijos al centro, ingresar con ellos, jugar en el tiempo establecido, participar de las reuniones y actividades dentro de la escuela, entre otras). No obstante, por la situación de emergencia sanitaria, la búsqueda y el contacto con los padres y madres fue más complejo.

Como parte de los miembros externos a la IEI, se realiza una entrevista a una acompañante pedagógica del Programa Faros (ONG), quien se ha relacionado con la IEI desde el año 2013 y ha compartido espacios internos y externos de retroalimentación, asesoría y capacitación con las docentes y directora. Se entrevista, además, a dos especialistas de la Ugel 06 y DRELM quienes también han acompañado o conocen a la IEI a lo largo de los años. De la misma forma, se considera importante la participación de una directora de la comunidad que conoce el progreso de la escuela y forma parte de la misma red, y de una especialista de la Dirección de Educación Inicial, para entender su perspectiva de los hechos y obtener mayor información sobre los factores que facilitan la calidad del servicio educativo a nivel macro, desde la realidad de hace seis años hasta la actualidad. En total son 16 personas las que forman parte del estudio de caso.

Para participar del estudio, se considera como criterios de inclusión que todos los

participantes internos hayan estado involucrados a la institución educativa desde el año 2014 aproximadamente (o antes) y hayan permanecido en los tres a cuatro próximos años o hasta la actualidad. Este criterio garantiza la participación o el rol de testigo del informante sobre el proceso de cambio de la escuela.

En el caso de los participantes externos a la IEI, se considera seleccionarlos si cumplen o han cumplido el rol de especialistas o acompañantes pedagógicas y, opcionalmente, si conocen o han trabajado en la IEI en el periodo 2013 en adelante. En el caso de la acompañante pedagógica del Programa Faros y las especialistas de la UGEL o DRELM se espera, idealmente, que haya existido al menos una breve relación con la IEI durante el proceso de cambio. Con el resto de especialistas es importante que cuenten con amplia experiencia en el campo de la calidad educativa y del estado actual del servicio educativo en el nivel inicial.

Así también, un criterio de inclusión importante es que exista la disposición de todos los informantes para participar de las entrevistas y el acceso a un celular o internet para responder a las llamadas o sesiones de Zoom.

Como criterios de exclusión se toma en cuenta el tiempo de permanencia de algunas docentes y padres de familia en la IEI. Si bien su punto de vista es importante, si estas personas no estuvieron desde el 2014 no es posible que den un testimonio del proceso de cambio y trabajo de la IEI. Otro criterio es la dificultad de acceso o la poca disponibilidad de los posibles informantes, especialmente en el tiempo de emergencia sanitaria por el COVID-19. En este estudio se contempló en un primer momento entrevistar al personal de servicio, pero debido a la falta de acceso de comunicación virtual mencionado anteriormente no fue posible concretar su participación.

El contacto inicial se realizó con la directora de la IEI con quien se coordinó la primera entrevista y luego, a través de ella, se accedió a los teléfonos de los otros actores internos de la IEI para concretar fechas de encuentro a distancia (videollamadas o llamadas). En cuanto a los contactos externos a la IEI, se escribió directamente a los informantes para preguntarles por su disponibilidad.

De otro lado, tomando en cuenta la necesidad de contar con la diversidad de puntos de vista de participantes internos, se seleccionó a 6 personas del equipo pedagógico (de una población de 11 docentes) para abarcar un grupo mayoritario. Respecto a los otros entrevistados, se ha seleccionado al menos a una persona de cada organización o institución.

En relación a los aspectos éticos, se obtuvo el permiso de la IEI, haciendo énfasis en

el carácter libre y voluntario de cada informante. Se elaboró un consentimiento informado (anexo 2) para ser aprobado con la autorización de cada participante, mediante sus nombres completos. En este documento se presentó el objetivo del estudio y el procedimiento a llevarse a cabo, aclarando la confidencialidad de la información mediante la protección de los datos. Se especificó el uso de cada testimonio únicamente para fines de la investigación, por lo tanto, contaban con la facultad de retirarse si así lo hubieran decidido durante el proceso. De esa manera, se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes para llevar a cabo el estudio.

Por último, mientras los primeros encuentros se fueron dando, se acordó con el equipo docente y directivo (quienes mostraron su interés de incluir a las familias), realizar una presentación interna que resuma los resultados generales obtenidos y que serán un punto de discusión y reflexión del grupo. En este paso, se cuidará el anonimato de los informantes por lo que la información que se ofrezca será leída desde el servicio completo del centro educativo, y no a partir del rol que cada docente cumplió.

### **2.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Para el desarrollo de la investigación se ve pertinente recolectar información a través de una técnica de interrogación oral: la entrevista. Ésta es de frecuente utilidad en el proceso de una investigación cualitativa porque permite recolectar datos, de manera más profunda que en un cuestionario (Díaz- Bravo, Torruco y Martínez, 2013). Asimismo, da a conocer a mayor detalle los puntos de vista y valoraciones que los participantes otorgan a determinados hechos o acontecimientos del entorno en el que se desenvuelven o sobre temas que conocen. En este caso, en relación a sus impresiones sobre los factores que condicionaron cambios en el servicio del centro educativo.

Sin duda, las entrevistas son, en el marco de los estudios cualitativos, de los procedimientos más usados en el campo, y que otorgan beneficios interesantes al investigador, pues no solo permite realizar preguntas de lo que se busca entender, sino que también exige “comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que estos le otorgan en el ambiente natural donde se desarrollan sus actividades” (Troncoso y Daniele, s/f). Es importante, por ese motivo, plantear las interrogantes a la mayor diversidad de actores dentro y fuera de la institución educativa de estudio, para así obtener mayor riqueza de ideas, percepciones, y maneras de enfrentarse al fenómeno, desde sus propias palabras o testimonios.

Para Kvale (2011), no solo basta en pensar en el diseño o realización de las entrevistas, debido a que ello genera la necesidad de mejorar la calidad de las mismas y

de su validación, para llegar así a informar lo que se recogió y la manera en cómo se analizó.

En este caso, se optó por emplear entrevistas semiestructuradas por el nivel de flexibilidad que presentan a lo largo de la conversación con los participantes. De manera más precisa se podría mencionar que se han diseñado un total de ocho guías de entrevistas.

A continuación, se resume los instrumentos seleccionados para cada informante, así como el objetivo de cada uno de estos, a modo de presentación. Cada guía corresponde a un anexo (del 3 al 10).

Tabla 9  
Cuadro de objetivos por guías de entrevistas

Categoría	Participante	Nº Anexo	Objetivo
Factores que facilitan la mejora del servicio educativo	3 docentes evaluadas por ECERS-R	• Anexo 3	• Recoger información de docentes evaluadas de la IEI sobre los principales factores que facilitan la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública en la que trabajan.
	1 docente y 1 auxiliar que no fueron evaluadas	• Anexo 4	• Recoger información de una docente y auxiliar de la IEI sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública en la que trabajan.
	1 directora	• Anexo 5	• Recoger información de la directora sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia desde la gestión en la institución educativa inicial pública en la que trabaja.
	4 padres de familia	• Anexo 6	• Recoger información de los padres y madres de familia sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública en la que sus hijos (as) estudian.
	2 especialistas UGEL/DRELM	• Anexo 7	• Conocer la opinión de especialistas sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en las instituciones educativas públicas.
	1 acompañante pedagógica del Programa Faros	• Anexo 8	• Recoger información de la acompañante pedagógica del Programa Faros sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública.
	1 especialista de la DEI	• Anexo 9	• Conocer la opinión de una especialista de la

		DEI sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en las instituciones educativas públicas.
1 directora de otra IEI de la comunidad	• Anexo 10	• Conocer la opinión de una directora externa a la IEI sobre los factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en la IEI en relación a su práctica de directivo.

Elaboración propia

Para la construcción de cada instrumento fue necesario conceptualizar y definir la categoría, así como las subcategorías para especificar qué es lo que exactamente se necesita conocer sobre los factores que afectan el fenómeno estudiado. Con el propósito de enmarcar cada guía, se usaron los componentes de la evaluación ECERS-R (de la cual deriva el informe de resultados de la IEI). A partir de ello, se formularon de una a dos preguntas por cada subvariable, las cuales se relacionaban con el objetivo central de la investigación.

Luego de ello, se planificó y realizó un proceso de validación con especialistas en el tema de calidad educativa. Ambas personas evaluaron cada entrevista bajo tres criterios: coherencia, claridad y relevancia. Sobre estas observaciones, se establecieron cambios de redacción, uso de términos y se redujo la cantidad de preguntas por guía de entrevista. De igual manera, se realizaron tres entrevistas piloto a una maestra, directora y acompañante pedagógica. Para ello se contactó a personas con características similares a las del grupo de estudio. Estas pruebas permitieron también afinar y mejorar la formulación de las preguntas, en criterios de contenido y lenguaje. El reporte de cambios y sugerencias de los instrumentos se encuentra en el anexo 11.

#### **2.4. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Para llevar a cabo el procesamiento de la información fue necesario concluir con las entrevistas previstas. Una vez que se concretó, se procedió a realizar una transcripción literal de cada entrevista con apoyo de los audios de grabación. Todos los documentos de transcripción recibieron un nombre y un número para diferenciar a los participantes, especialmente a los que cumplen una misma función o cargo dentro o fuera de la IEI. Los nombres de los informantes fueron codificados para proteger su identidad, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:



Tabla 10  
Códigos por informante

<b>Informante</b>	<b>Código</b>
Docente 1	DOC01
Docente 2	DOC02
Docente 3	DOC03
Docente 4	DOC04
Auxiliar	AUX
Directora	DIR
Madre de familia 1	MF01
Madre de familia 2	MF02
Madre de familia 3	MF03
Padre de familia 1	PF01
Padre de familia 2	PF02
Especialista DRELM	ESPDRELM
Especialista UGEL	ESPUGEL
Especialista DEI	ESPDEI
Acompañante pedagógica ONG	AP
Directora de la comunidad	DIRCOM

Elaboración propia

Posteriormente, se utilizó el procesador de texto Atlas.ti 7.0 para codificar la información a partir de palabras claves, ello permitió organizarla en categorías. En la lectura realizada se agregó algunos memos o anotaciones con preguntas o comentarios que alimentarían la interpretación y análisis de los datos, y se reconocieron componentes o aspectos de las categorías a tomar en cuenta en el proceso. En ese sentido, algo que se consideró es lo afirmado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2011) al mencionar que “a medida que se realiza la categorización van surgiendo nuevas explicaciones, temas comunes e indicios relacionados con la pregunta” (p.6). Por ese motivo, las notas servían para no perder de vista esas nuevas asociaciones.

Luego, se realizó una nueva revisión de la información con el fin de identificar aquellas categorías que no se vinculaban directamente con el objetivo, y así se fue afinando la categorización. Con el mismo procesador (Atlas.ti 07) se elaboraron algunos organizadores gráficos que permitieron comprender las relaciones y el nivel de incidencia sobre los componentes que forman parte de cada grupo, y de esa manera responder al objetivo planteado.

La información fue leída nuevamente para agruparla por temáticas y así seleccionar los componentes más valorados e iniciar el análisis de la relación con los aspectos que cada factor comprende; para lograrlo, ha sido necesario diseñar un gráfico sistémico que permita entender la vinculación entre los factores y que será profundizado en la interpretación y presentación de los resultados.

## **CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El presente capítulo aborda el análisis y los resultados de la investigación a partir del procesamiento de la información. En esta etapa se identificaron los factores que mejoraron la calidad de la institución educativa pública: la imagen de la niña y el niño, la formación docente, el desarrollo personal, el trabajo en comunidad, la gestión y el Estado como ente rector. A partir de ello, con el propósito de realizar el análisis de forma organizada y coherente con los objetivos del estudio, se consideró presentar la información de la siguiente manera:

1. Identificación y descripción de los factores que movilizaron la mejora de la calidad del servicio de la IEI, desde la valoración de los participantes de la comunidad educativa.
2. Relación entre los factores como parte de un sistema de trabajo y cambio en la IEI pública.

### **3.1 IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE FACTORES QUE FACILITARON LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA IEI**

En la revisión y análisis de las entrevistas realizadas, se identificaron factores centrales que incidieron en los cambios de los aspectos estructurales y de proceso de la institución educativa. Para comprender cada factor asociado a la mejora de la calidad, es preciso conocer los componentes que lo conforman; por ese motivo, la tabla que se presenta a continuación resume los aspectos involucrados en la mejora del servicio educativo.

Tabla 11

*Principales factores y componentes asociados a la calidad del servicio educativo del nivel inicial*

Factores	Componentes
<b>Imagen de la niña y el niño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones de la infancia</li> <li>• Sensibilidad para la atención oportuna</li> <li>• Percepción y expectativas sobre el aprendizaje</li> </ul>
<b>Formación del equipo pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitaciones</li> <li>• Acompañamiento pedagógico</li> <li>• Inspiración de referentes</li> <li>• Trabajo colegiado</li> </ul>
<b>Desarrollo personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de cambio</li> <li>• Empoderamiento</li> <li>• Compromiso</li> </ul>
<b>Sentido de comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Participación de las familias</li> </ul>
<b>Gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo del directivo</li> <li>• Creación de alianzas y soporte de red</li> <li>• Recursos económicos</li> </ul>
<b>Estado como ente rector</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación</li> <li>• Normativas</li> </ul>

Elaboración propia

Estos factores, entendidos como elementos, causas o intervenciones internas y externas que influyen en otros (RAE, 2010) para alcanzar un resultado, son valorados y reconocidos por la mayoría de los actores involucrados en el proceso de transformación de la institución educativa. En las siguientes líneas, cada factor será abordado de manera específica contemplando su incidencia sobre la relación que existe entre la dimensión estructural y de procesos de la calidad, debido a la complementariedad que existe entre ambos. Del mismo modo, cabe aclarar que el orden en el que serán presentados no

determina el nivel de importancia, ni una secuencia de pasos a seguir, en vista de que surge de la interpretación que la autora del estudio realiza a partir de los testimonios brindados.

### **3.1.1. La imagen del niño: La niña y el niño como centro**

Para abordar de manera más completa este factor es necesario explicar a lo largo de este primer punto tres componentes: 1) Las concepciones de la niña y el niño; 2) La sensibilidad para la atención oportuna; 3) La percepción y expectativas sobre el aprendizaje.

Ubicar a la imagen de la niña y el niño como un eje central tiene que ver con el propósito mismo de la calidad educativa, que refiere a brindar lo “mejor” para el desarrollo y aprendizaje infantil en un plazo inmediato o futuro (Martínez-Beck en López, 2016). En esa línea, y a partir de las opiniones vertidas por una docente y un padre de familia sobre el concepto de la calidad, se logra identificar una primera aproximación al rol protagonista de la infancia:

Yo pienso que calidad se centra en darle algo mejor a los niños porque nuestro fin son los niños y darle algo mejor. Para eso también la maestra tiene que ser capacitada, actualizada y todo, pero más se centra en lo del niño. Tenemos que preocuparnos en darle al niño un ambiente donde se sienta bien, donde se entienda sus necesidades e intereses(DOC03).

Una escuela de calidad quiere decir que el método de enseñanza es diferente a los demás, es más concreto para el niño, se le hace más fácil aprender al niño que en lugar de darles planas, porque el niño aprende mejor jugando (PF02).

Se comprende desde estos testimonios que la calidad involucra una mejora, es decir, un cambio sobre una práctica que se realizaba o que a la actualidad se necesita modificar. Las expectativas expresadas coinciden con lo que el Ministerio de Educación (2015) define como calidad donde también resalta al niño como beneficiario y sujeto principal del servicio que contribuye a su desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional, en un entorno físico cálido, seguro e implementado. De ese modo, se garantiza “el interés superior del niño, así como su participación dentro de su familia, escuela y comunidad” (MINEDU, 2015, p. 6). Si bien estas ideas son pertinentes para entender hacia dónde se aspira llegar en el nivel inicial, es importante definir quién es esa niña o niño del que se hace referencia y de qué manera es visto en la perspectiva de la comunidad educativa.

- Las concepciones de la infancia

Los siguientes testimonios se aproximan a las concepciones que los participantes tienen sobre la niña y el niño, a quienes ubican como centro y receptores principales del servicio. Mencionan a su vez qué es lo que los estudiantes necesitan o requieren a nivel de espacios o infraestructura, así como de las experiencias de aprendizaje y relaciones, únicamente por su condición de infantes. Estas representaciones variadas determinaron lo que se necesitaba hacer para mejorar la institución educativa, por eso, lo importante en este punto es conocer cómo esas imágenes, que se generaron en la confrontación de ideas preconcebidas, aterrizaron posteriormente en prácticas e iniciativas en la escuela (desde el año 2013). Así lo explican dos docentes del equipo:

En relación a como era antes, yo me sentía frustrada, me preguntaba cómo voy hacer proyectos si los niños no me dicen lo que quieren. Yo lo quería hacer como yo quería. En cambio, ahora he aprendido a conocer a los niños, a escucharlos, a darles tiempo. Creo que lo principal es que he aprendido a respetarlos y a conocerlos (...) Principalmente, como te digo, ha sido el respeto que le tengo al niño lo que me ha movido a trabajar todos estos años en esto (DOC01).

Ha habido muchos cambios desde esa época (antes del 2014) hasta ahora. Miramos al niño de otra forma. En cuanto a los materiales también, en esa época no se tomaba mucho en cuenta las características del niño. En algunos sectores teníamos materiales que eran para tres años y nuestros niños tenían cinco, y tal vez para no desprendernos como profesoras hemos seguido con eso y no nos dábamos cuenta (DOC02).

Desde lo expresado por ambos informantes es evidente que construir una imagen positiva de la niña y el niño no fue una tarea sencilla, por lo que requirió de un aprendizaje y cambio de mirada basada en el respeto. No solo a nivel de pensamiento, sino desde lo que se ofrecía concretamente en el entorno educativo. En este contexto, las percepciones se centraron en las capacidades y características del infante, las mismas que posiblemente han sido influenciadas por las experiencias sociales y culturales de los adultos (Martalock, 2012).

En esa línea, el estudiante era visto como un orientador de la práctica educativa y, la incapacidad de comunicar sus intereses (en palabras de la docente 1), era percibido como una limitante en las experiencias de investigación. Luego de un periodo de aprendizaje y confrontación, la docente reconoce que aprendió a escuchar, dejando en evidencia que el problema en el soporte pedagógico no provenía únicamente del niño. Lo cierto es que el

cambio de perspectiva permitió ver al estudiante de distintas maneras, lo que lleva a creer que no es posible hablar de una única concepción, sino de concepciones de la infancia o de distintas infancias (Unesco, 2004). Dos de las especialistas entrevistadas se refieren a ello de la siguiente manera:

Creo que el desafío más importante es ver al niño como un sujeto de derecho, al ser un sujeto de derecho todo está en torno a él. Todas las mejoras, los espacios, el tiempo que dedicamos para él, todo es en base a los estudiantes, sobre todo desde este concepto de niño. En este caso ha habido una transformación porque en un principio se trabajaba en función a las familias y no al niño, también las maestras y sus capacitaciones y disposición y, sobre todo, pensando en el niño como sujeto de derecho. Entonces, pensando en eso, se ha visto la mejora de la escuela. El principal factor acá es el maestro en función al niño, las familias en función al niño. En sí la escuela en función al niño (ESPUGEL).

Para poder hacer posible mejores interacciones donde la forma en que tú concibes al niño es la forma en la que tú planificas e interactúas, si tú concibes al niño como una pizarra en blanco, entonces yo maestro asumo cierto rol, me dirijo a él de determinada manera, pero si tengo un concepto de este niño como un ser activo, competente a su nivel, entonces cuando yo planifique e interactúe con ese niño es otra cosa (ESP01).

Las respuestas brindadas complementan a la diversidad de concepciones necesarias en la implementación de un servicio educativo, pero también, como afirma Carassai (2013), resaltan la responsabilidad de la escuela para generar un discurso coherente a estas imágenes desde la pedagogía, trascendiendo a la mirada del adulto pequeño, tabla rasa, fuente de ternura e ingenuidad.

Sobre eso, se habla de una niña o niño que merecen respeto, que poseen características particulares a su edad y desarrollo y, por lo tanto, tienen necesidades específicas. Del mismo modo, se hace referencia a una imagen positiva al definir al estudiante como sujeto de derecho, activo y competente. Todas estas características fueron determinantes en el camino de cambios en la práctica pedagógica de la escuela. Beytia (2019) sostiene sobre ello que estas concepciones, que se van construyendo gradualmente a través de las experiencias propias del docente, actúan como metáforas a través de las cuales los docentes interpretan a sus estudiantes y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Éstas son entendidas como motivaciones y razones en la toma de decisiones oportunas.

Las imágenes motivaron a los responsables de la comunidad educativa a transitar en

un nuevo paradigma: el centro del servicio dejó de ser el maestro y pasó a ser el niño. Con ello, la responsabilidad se basó no solo en entender qué niña o niño habitaban la escuela, sino cómo el adulto debía responderle y acompañarlo en su aprendizaje. En vista de eso, se dejó de responsabilizar al estudiante por no comunicarse y se empezó a pensar qué imposibilitaba que la docente lograra escuchar su voz. Respecto a lo mencionado, Coloma (2006) sostiene que la nueva visión que existe del niño surge a partir de una “crisis de las representaciones que tenemos” (2006, p.60), lo que invita a distinguir los prejuicios y estereotipos para lograr redefinir el sentido de la escuela y de la identidad del maestro (Evertson y Weinstein, 2006). Por esa razón, la autora resalta que es necesario superar “la interpretación reduccionista de las capacidades y competencias de los niños respecto a su autonomía, a su necesidad de explorar, conquistar, descubrir, arriesgar, y a sorprenderse y superar las limitaciones” (Coloma, 2006, p.60).

De igual manera, la especialista de la DEI invita a pensar en un niño competente y activo sobre el que se base la planificación pedagógica, eso determinará las experiencias e interacciones efectivas entre los estudiantes y las docentes en la escuela.

Lo paradójico de este proceso de construcción, en palabras de las docentes, fue que sus nuevas prácticas no estaban en la misma “sintonía” que la UGEL y el Ministerio de Educación. Ellas mencionan que años posteriores al cambio se dio una atención sobre esta mirada respetuosa a la niña y el niño, incluso después de que ellas definieran esas imágenes a nivel institucional:

“Ahora la UGEL ya está cambiando, ya habla del respeto del niño y de los ambientes, preocupándose en que las maestras se preparen” (DOC02).

La mayor dificultad es encontrarme con maestras que no aceptan que el niño merece respeto, pero mira, hasta las autoridades de la UGEL y del Ministerio han cambiado y las autoridades también reconocen que es importante y que el niño merece un espacio y toda una educación de calidad (DOC01).

Lo afirmado por ambas docentes lleva a pensar doblemente en lo necesario de este factor, ya que no solo podría ser considerado como un facilitador o movilizador de mejora, sino un potencial obstáculo en el trabajo de la docente por la contradicción en el discurso ofrecido por las especialistas. Sin embargo, al realizar una investigación sobre la documentación del Ministerio de Educación vigente en la época del cambio de la institución educativa, es posible notar que el perfil del estudiante del Currículo Nacional

(2016) no difiere a la declaración de las maestras. En el contenido se presenta a un estudiante autónomo, competente, reflexivo y creativo (MINEDU, 2016), pero tal como mencionan, responder a estas imágenes en la práctica significó también un esfuerzo y proceso de cambio para las especialistas de la UGEL.

A pesar de lo mencionado, si bien esta definición de la niña y el niño es una construcción colectiva de la comunidad educativa, eso no resta la posibilidad de que hasta la actualidad esta mirada compartida signifique un reto para quienes recién ingresan al sistema educativo.

Así también, queda claro que defender una imagen positiva de la infancia brinda la oportunidad al docente de ser más consciente de las necesidades, más sensible y decida esforzarse por atenderlas.

- Sensibilidad para la atención oportuna

Frente a esta comprensión del equipo sobre la niña y el niño que participan de la institución educativa, se produjo una reflexión en torno a la limitada coherencia de esta declaración con la disposición de los espacios, la infraestructura, el tiempo y las interacciones que iban ocurriendo. El grupo docente se interesó entonces en reconocer las reales necesidades del estudiante a través de un acompañamiento sensible, lo que generó cambios importantes a favor de la calidad del centro educativo. Dos docentes dan su opinión respecto a ello:

Los espacios no nos permitían comunicarnos con los niños. Eran espacios, me da a veces vergüenza cuando me acuerdo (ríe), eran espacios así desorganizados donde poníamos y poníamos material y no había una planificación de ellos (los niños). Era un espacio que estaba alrededor del aula lo cual no permitía que los niños pudieran desarrollar el juego libre en los sectores como debería ser. Los espacios eran no diseñados pensando en el niño, sino eran espacios pensando ¿dónde pongo todos los materiales que me da el Ministerio? (...) Entonces eran espacios que no respetaban a los niños, igual en los patios, los espacios eran espacios libres, como un juego donde solo subían o bajaban, no eran los espacios pensados en lo mejor para los niños (DOC01).

Hemos visto y analizado en el colegio darle más tiempo al juego libre, hemos priorizado eso, nos hemos dado cuenta de que jugando el niño aprende y hay muchas cosas por desarrollar desde diferentes áreas: interactúan entre ellos, desarrollan compañerismo, aprenden matemática,



el respetar acuerdos y todo eso, y por eso le hemos dado más prioridad a eso (DOC03).

En ambas respuestas se hace presente la búsqueda de cubrir necesidades pedagógicas (como el juego o la interacción entre pares) a partir de lo que el espacio, infraestructura y estructura del tiempo ofrecían, considerando que el entorno físico cumple un rol comunicador y de encuentro en el proceso de aprendizaje (Falabella et al., 2018). La atención o sensibilidad docente contemplan el reconocimiento de lo que el niño requiere en esta etapa, y con ello buscaban hacerlo partícipe de la planificación de los espacios, tomando en cuenta su iniciativa y opinión. Esta mirada sensible permitía, a su vez, ser consciente de las limitadas oportunidades que el entorno físico de la institución educativa ofrecía. Es decir, sobre la calidad estructural del servicio que, como refiere Lera y Oliver (2002), debe contemplar un entorno físico en óptimas condiciones, de manera que pueda ser usado también para el juego y aprendizaje.

Sobre las experiencias ocurridas en la institución educativa, la docente 3 reconoce que ampliar el tiempo de juego le otorga prioridad a una actividad que deriva en el aprendizaje del grupo y en otras oportunidades a favor de su desarrollo. En definitiva, el juego libre es valorado producto de una concientización a nivel docente, idea que se proyecta al equipo pedagógico y permite, bajo esta misma creencia, modificar la estructura del tiempo. Esta respuesta sensible abre la posibilidad, a su vez, de complejizar el entorno de la institución educativa. Dicho pensamiento ocurre, posiblemente, bajo la idea de responder a las necesidades que no contemplen una subestimación de la niña y el niño, además de la propia manera en la que el adulto empieza a entender de qué forma aprenden sus estudiantes.

- Percepción y expectativa sobre el aprendizaje

La sensibilidad responde a las necesidades académicas y formativas de la niña y el niño, y se asocia a la percepción que los miembros de la comunidad poseen sobre el aprendizaje. Es decir, no solo se considera lo que se cree del niño (imagen de la infancia), sino la manera en cómo aprende, para que sea posible responder oportunamente desde el servicio escolar.

En este esfuerzo, es posible que exista una intención de cubrir estándares de calidad que deriven en mejores resultados de aprendizaje. Aunque, erróneamente, se puede entender desde la literatura y la práctica, que esta perspectiva a tomar en cuenta es la del

adulto experto o especialista que asegura conocer lo que es justo enseñar al infante, sin tomar en cuenta las verdaderas características del niño, sino priorizando las expectativas de la sociedad (Coloma, 2006, p.63).

Sobre lo mencionado, es interesante centrarse en los testimonios de las madres de familias, quienes experimentaron una variación en la manera de entender cómo las niñas y los niños aprendían en la institución educativa:

Mi hijo utilizaba cuaderno y mi hija no, todo era juego, didáctico y la verdad es una gran diferencia en cómo mi hija salió del nido a cómo mi hijo salió del nido. Mi hijo salió sí sabiendo, pero como lo vuelvo a repetir escribiendo, porque eso era un poco frustrante para él porque eran pequeños, se aburren de estar escribiendo y haciendo tarea, tarea y tarea. En cambio, mi hija no, aprendió sin ningún cuaderno, o sea se puede aprender sin ningún cuaderno, y las profesoras eran las mismas (MF03).

Yo me acuerdo más de lo que decía mi hija, en cambio, mi hijo mayor me acuerdo que solo venía con las tareas, con el cuaderno y yo tenía que ayudarlo a cortar los papelitos, a trazar y a rayar. Mayormente antes era eso, en cambio ella venía con otras ideas, más expresiva, hablaba más, decía: mamá hemos hecho esto y esto (MF02).

Estas nuevas percepciones estuvieron acompañadas de una confrontación sobre la forma en cómo ellos creían que se aprendía en el nivel inicial y la nueva manera de aprender que sus hijos experimentaron. Estas reflexiones derivan además de las opiniones o de las experiencias contrastables entre la disposición de sus primeros y segundos hijos (quienes estudiaron antes del 2014 y posterior a ese año).

Las respuestas compartidas por ambas madres encuentran un punto en común al referirse a las tareas con un enfoque tradicional como la medida que no permitía a sus hijos desplegar sus capacidades, al contrario, se exigía que a través de este reforzamiento la niña o el niño se vean forzados a “aprender”, adquiriendo habilidades para la escritura. Incluso para las familias, las experiencias más vinculadas al juego y a la libre exploración, contadas por los niños, resultaron ser más significativas que los deberes que ellas mismas realizaban junto a ellos. Posiblemente, porque lo que más valoran como madres ha sido el efecto visible en los infantes, en su desenvolvimiento y capacidad de comunicación.

De este modo, se logra distinguir una propuesta educativa con un enfoque constructivista que fue construyéndose de una etapa a otra a pesar de contar con las mismas maestras y desarrollarse en el mismo centro educativo. Si bien este cambio es

positivo es también cuestionable debido a la variación de prácticas en el aula en el transcurso del tiempo y su desencuentro con el discurso propuesto por el Ministerio de Educación. Sobre lo mencionado, Valdiviezo (2015) refiere a una posible interpretación que el maestro realiza sobre lo propuesto por el Currículo Nacional y las prácticas reales que se llevan a cabo en la institución educativa. Esta contradicción puede diferir con lo que la niña y el niño realmente necesitan para aprender. De otra forma, pensar en una vinculación real podría representar un factor determinante para alcanzar la calidad.

### **3.1.2. Formación del equipo pedagógico**

Un segundo factor valorado en el propósito de la calidad educativa, es precisamente la formación del equipo pedagógico y las distintas estrategias que la comprenden (capacitaciones, acompañamiento pedagógico y trabajo colegiado). Esta idea se encuentra respaldada por la evidencia que asegura que el principal impulsor de las mejoras en el aprendizaje de las niñas y los niños es la calidad de los docentes, la que se traduce en su preparación inicial y continua (Barber y Mourshed, 2008; Unesco, 2019).

La presencia de este factor tiene una mayor incidencia en lo que refiere a la dimensión de procesos de calidad del centro educativo estudiado, aunque ello no lo excluye de un aspecto estructural debido a que el bagaje formativo de los docentes forma parte de esta categoría. Del mismo modo, se identifica que este factor se desarrolló de manera interna y externa a la IEI, y nació de una necesidad de mejora identificada y expresada por la comunidad educativa. De esa forma lo relatan tres actores distintos:

Lo principal fue nuestra preparación para aprender a ver en qué forma acercarnos al niño. La verdad es que el Ministerio te dice todo en textos, pero no te explica cómo ¿no? Te decían la maestra tiene que estar a la altura del niño, tiene que hacerle preguntas retadoras, pero nadie te decía cómo. Teníamos que buscar la forma de entender, formándonos de otros lados y con apoyo, para saber cómo recibirlos a la altura de ellos para conocernos mejor, vimos que era importante (DOC01).

Bueno, en este caso creo que el cambio se ha dado gracias a la formación, porque antes siempre había planas, trazos, que a veces los niños se cansaban. Al menos dejaban la tarea, pero yo veía a niños que lloraban porque las tareas las hacían al final las mamás, no lo hacían ellos (MF01).

Todo dependió de la formación porque si nosotras no reconocemos que tenemos que mejorar el razonamiento, no lo vamos a lograr. La formación de la maestra es lo que ha ayudado bastante, el que nosotras hayamos estado formadas de saber qué es lo que tenemos que desarrollar para desarrollar el pensamiento (DIR).

Desde las apreciaciones presentadas se entiende que la formación surge de un deseo por entender mejor el discurso. Eso, además de convertirlo en un proceso significativo, ha proporcionado a la maestra y directora la información y los recursos para que el equipo pedagógico cambie el enfoque de la propuesta de acción desde una verdadera comprensión y no a partir de la simple recepción de datos o teorías.

Por otro lado, es interesante notar cómo una madre de familia ha reconocido a la formación como un elemento determinante, a pesar de no ser un espacio en el que ella se encuentre presente permanentemente.

Adicionalmente, al preguntarle a la directora cómo se sostendrían los criterios de calidad alcanzados en la institución educativa en los años posteriores (luego de que ella se retire), respondió:

Entonces no podría ser que una vez que se va la directora caiga, no, no lo veo porque yo sé que estamos formando a padres, maestras a todo el personal, nuestro prestigio de ser una escuela faro no se va a terminar, y si eso pasa, yo regreso les doy un empujoncito y regreso a mi retiro (ríe) (DIR).

En ese sentido, la formación se prioriza como un proceso que aporta a la preparación permanente del personal que piensa y lleva a cabo decisiones importantes o los cambios de mejora que se planifiquen (Consejo Escolar de Castilla y León, 2001). En palabras de la directora, esta preparación no se limita únicamente a las docentes, pues comprende a las familias, y mientras más miembros de la comunidad pongan en práctica la información, mayor solidez cobrará la propuesta educativa.

De manera general, la formación del talento humano puede reconocerse como impulsor de estrategias pedagógicas. Justamente este tipo de experiencias son las que al día de hoy se establecen como un reto desde el desempeño docente. A continuación, se presenta a los tres componentes que aportaron a la preparación docente: las capacitaciones, el acompañamiento pedagógico, la inspiración de referentes y el trabajo colegiado.

- Las capacitaciones

La formación materializada en las capacitaciones es de lo más mencionado por los entrevistados al indicar los espacios formativos que más afectaron al equipo pedagógico. Kashif y Ali (2018) sostienen que, debido a las capacitaciones docentes, el aprendizaje y

la actitud frente a lo que se aprende por parte de las niñas y niños puede cambiar positivamente. Por su parte, los participantes resaltan así a esta modalidad como movilizadora de cambios:

“Si no fuera por esas capacitaciones o cursos que han recibido no hubieran sabido cómo empezar el cambio. Ha sido un proceso muy largo, de muchos años que (las docentes) han seguido” (MF03).

Definitivamente es el maestro, si el maestro no está capacitado, seguimos con nuestro chip antiguo entonces no vamos a cambiar ¿no? No van a cambiar si no estamos capacitados. Ahí tenemos por ejemplo a la directora que es mi colega, muy interesada, muy empeñosa para su cambio. Exige a sus maestras a que se capaciten, que se preparen, para ellas si uno no lee, no está capacitado, alineado a los nuevos cambios. Entonces nos quedamos con el antiguo trabajo, como veníamos haciendo que nosotros le dábamos todo listo al niño (DIRCOM).

Las capacitaciones que tuvimos con la ONG, eso nos ayudó. Hasta que yo no entré a esas capacitaciones, hasta que no participé no vi lo importante que era tener ambientes tan adecuados para los niños. Nosotras siempre trabajábamos con colores fuertes y al ver esos espacios que ellos nos mostraban me parecía excelente. En la escuela, las reuniones que teníamos eran ya cosas clásicas (AUX).

La capacitación, aunque no fue la única causa, aportó a la transformación del centro educativo de manera progresiva. Si bien Camargo, Calvo, Franco y Vergara (s/f) sostienen que tan solo con la capacitación docente no es posible ver cambios robustos, se puede llegar a un mejor desempeño docente y con ello elevar su motivación. En el caso de las respuestas ofrecidas, nuevamente se hace referencia a una expectativa de cambio sobre un paradigma, forma de trabajo o filosofía que busca variar la poca incidencia y protagonismo del alumno. En esta ocasión “el cambio de chip”, mencionado por la directora externa de la comunidad, podría hacer referencia a esa última idea. Para que la capacitación como estrategia de preparación pueda realmente influir es necesario que cuente con un plan de trabajo coherente con los objetivos que se desean alcanzar a favor de la calidad. Sobre eso, la directora de la comunidad sostiene que éstas deben encontrarse actualizadas a las nuevas exigencias y planes para provocar que las docentes se alineen al trabajo.

De forma similar, las informantes aproximan ideas sobre lo que caracteriza a estos encuentros de aprendizaje. En palabras de la auxiliar, la particularidad se centra en el contenido actual y pertinente que se ofrecía y en la dinámica novedosa propuesta por la

ONG. La manera en cómo se presentaba la información favorecía a que captara más su atención y, por lo tanto, calaba más en ella. Lo asegurado es respaldado por los enfoques de desarrollo profesional de la formación en servicio. Uno de estos, mencionado por Vezub (2005) sostiene que existe “una oferta homogénea de capacitación” (en Beytia, 2019, p.29), por ese motivo, esta desvinculación poco percibida entre la formación y la realidad de la práctica docente, puede representar un grave problema en el propósito de formación. Un estilo de trabajo “clásico”, como lo menciona la auxiliar, puede considerarse dentro de esa homogeneidad.

Adicionalmente, otro aspecto refiere a los posibles contenidos trabajados desde la capacitación, en los que se considera un enfoque más reciente de la educación infantil, que posiciona al niño como el protagonista de su aprendizaje. Asimismo, incluye aspectos más estructurales de la calidad, como lo son la organización y la ambientación de los espacios. Cabe mencionar que las capacitaciones fueron lideradas por la UGEL o por miembros de la institución educativa como la directora y la maestra asignada como “docente fortaleza”.

Es fundamental, por lo demás, resaltar el lenguaje en plural que se utiliza en los testimonios, ya que algo que caracteriza a esta institución es que todo el equipo de la IEI formaba parte de los encuentros formativos y eso pudo haber facilitado que la mejora se interiorice como parte de un sistema.

Por otra parte, una segunda maestra vuelve a recalcar que esta intención formativa y cambio de paradigma iba ocurriendo desde el propio Ministerio de Educación, casi al mismo tiempo que ellas lo hacían en la institución educativa:

El mismo Ministerio también ha ido interesándose más en el cambio, en un cambio en el magisterio. Yo pienso que ellos se han preocupado en capacitar a las maestras porque también han querido una transformación. Hace unos años, hace como cinco años ha habido una transformación en las escuelas (DOC03).

Que el Ministerio haya estado también en ese tiempo en búsqueda de una “transformación” refleja una interpretación de las maestras sobre el enfoque desactualizado en el nivel, o como ya se mencionó, se entiende como la brecha entre el discurso y lo que realmente ocurre en la práctica. En esta intención de cambio, la formación colectiva del magisterio se posiciona como una medida considerada por el propio Ministerio de Educación para enfrentar a que la brecha se acorte.

- El acompañamiento pedagógico

Otro componente formativo que ha sido considerado como elemental es el acompañamiento pedagógico. Ello coincide con lo afirmado por Martínez y González (2010) al definirlo como un componente que aporta a la calidad educativa al intervenir en la formación de los maestros; debido a que se requiere de la mirada de otro actor en el proceso de transformación de la práctica pedagógica rutinaria a una reflexiva (Villegas-Reimers, 2003). En el caso de esta institución educativa, la intervención se realizó de forma interna (con la directora) y externa (a través de la UGEL y la ONG).

Esta fue una estrategia oportuna porque el equipo del centro educativo se mostró constantemente comprometido en su formación y mejora. De esa manera, se ampliaron los recursos y estrategias del grupo docente para continuar haciendo ajustes en el servicio, partiendo de algo primordial: la propia realidad de la institución educativa. Martínez y González (2010) respaldan la idea al sostener que esta acción aporta verdaderamente si tiene una intención de formación integral y sistémica que surge de las necesidades del contexto escolar.

Los miembros de la comunidad educativa comparten sus percepciones sobre la acción del acompañamiento pedagógico:

Tuvimos definitivamente un asesoramiento para saber por qué teníamos que hacer esos cambios. Con eso, íbamos entendiendo eso que buscábamos, pero también nos enseñaban a cómo hacerlo, pero desde lo que nosotras decidíamos. Nos han ayudado a que haya este cambio en la escuela que se han dado como te dije en reuniones fuera del horario, que al comienzo eran dos veces a la semana, nos quedábamos hasta las tres de la tarde y después fue poco a poco una vez a la semana, cada quince días conforme íbamos avanzando (DOC02).

Otro factor es que vinieron a darnos su apoyo (la ONG) porque nosotras teníamos la idea de querer hacer algo bonito, bueno para los niños, algo limpio, pero solamente pensábamos en limpiar u organizar, pero no sabíamos qué más. Y cuando vino la ONG vio cada aula y dio sugerencias con ejemplos de cómo veíamos nuestro armario. Y es verdad, a veces uno entraba solo a su aula, pero no veía todo y hacía su clase y se iba. Un día nos reunieron a todas, a las auxiliares y a todas, y dijo: '¿y tu armario?' Y recién nos pusimos a ver el armario y sí veías un montón de cajas encima, todo estaba desordenado y te dabas cuenta de que todo estaba feo, y ahí recién todas nos dimos cuenta y teníamos que hacer un cambio. Empezamos poco a poco a deshacernos de las cajas, de cosas que ya no utilizábamos y quedarnos con cosas que utilizábamos realmente (DOC04).

A partir de las opiniones vertidas por las docentes, es posible analizar la función del

acompañamiento pedagógico en el proceso de mejora de la institución educativa, considerando a la maestra como base del trabajo y cambio. Sobre ello, Navarro y Verdisco (2000 en Unesco, 2019) reconocen que el acompañamiento pedagógico en aula ha ido cobrando centralidad como estrategia para asegurar la mejora de las prácticas docentes y del entorno educativo. Ese mismo protagonismo es el que promovió a consciencia cambios en la institución, debido a que no solo se enfocó a indicar qué debía mejorarse, sino en cómo debía realizarse dicha variación.

En cuanto a lo mencionado, al aproximar algunas características básicas de la estrategia, se puede identificar la frecuencia de trabajo, el foco de atención que no se limitaba únicamente al desempeño en las sesiones sino a la dimensión estructural, y la promoción de la autonomía del equipo. Si bien las tres características son necesarias, es preciso explorar la tercera por ser un punto de partida esencial para hablar de calidad. Esta autonomía promovida por el acompañamiento pedagógico permite que el trayecto a la calidad se dé de manera consciente debido a que las maestras fueron decidiendo cómo es que iban a llevar a cabo cada modificación. Para concretarlo, la acompañante hacía uso de preguntas que invitaban al grupo a pensar sobre las acciones rutinarias o el espacio físico ya establecido. Esto es coherente con la intención del acompañamiento como proceso, y su claro propósito de promover la autonomía del maestro y con ello la reflexión permanente de su acción pedagógica (Villegas- Reimers, 2003).

Sobre esto último, Mora (2005) indica que el educador debe ser visto como un agente reflexivo sobre sus decisiones, siendo capaz de reformular la práctica a favor de la mejora de la calidad educativa. Es la directora quien reafirma esta autonomía y libertad que el programa de acompañamiento brindó al equipo pedagógico:

Eso era lo principal es el acompañamiento que además permitía que la maestra se sintiera libre, lo que le parece y si no le parece se intentaba de otra manera, eso ha resultado, que nosotras mismas veamos qué era lo mejor para nuestra escuela. En realidad, lo que ha ayudado es el asesoramiento de la ONG, con un equipo que nos hace sentir acogidas, sentíamos la preocupación y el interés de que resulte este cambio. Sentíamos que nos escuchaba (DIR).

Era un acompañamiento continuo que se nos permitió a nosotras decir lo que creíamos y pensábamos porque no fue que alguien vino y nos dijo que cambiemos y nosotros lo hacíamos. No. Fuimos poco a poco viendo nuestras dificultades y cómo mejorábamos. Como nosotras mismas formar nuestro cambio propio. Las maestras que ya estamos convencidas ya



vamos compartiendo con las demás maestras, se puede acompañar y decir con base que sí se puede cambiar (DOC01).

Sin duda, el acompañamiento pedagógico es una herramienta que busca fortalecer el desempeño desde el componente reflexivo que debe ocurrir en la práctica y sobre la práctica (Perrenoud, 2010). Para llevarlo a cabo, se requiere a un acompañante capaz de provocar esta atención y reflexión alrededor del cambio; igualmente, comprometido con la iniciativa del grupo, con la capacidad de escuchar y de acoger las emociones e ideas. La base de esta reflexión se dio a partir de las debilidades particulares reconocidas en el propio contexto, lo que “hacia del aula un espacio de aprendizaje, y de la atención personalizada al docente una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño” (Montero, 2011, p. 73 en Unesco, 2019). La efectividad fue posible desde la personalización y la nula imposición de las acciones a favor de la calidad. Zepeba (2008) coincide al afirmar que el acompañamiento es una práctica pertinente que se basa en relaciones positivas y que se ajusta al contexto de la intervención para volverlo más significativo.

Principalmente, el acompañamiento pedagógico recibido en la institución educativa comprendía espacios interactivos efectivos como la observación en aula, las sesiones demostrativas, la retroalimentación y los grupos de interaprendizaje. Cada una de estas estrategias tiene un alto impacto sobre el desempeño docente (MINEDU, 2016), porque permite comprender a profundidad las decisiones del maestro y el efecto de sus acciones sobre la disposición de sus estudiantes para el aprendizaje (Ulloa y Gajardo, 2016).

A eso se agrega un valor importante: todo el equipo (docentes, asistentes administrativos, personal de servicio) recibía este acompañamiento. Esto es reafirmado por la acompañante pedagógica de la ONG quién, desde su perspectiva, brinda una aproximación de las características de este proceso y las áreas que se abordaban en el centro educativo. Este testimonio lo enmarca en un acontecimiento concreto de intervención: la limpieza de los espacios. En sus palabras:

Cuando trabajábamos con los sectores el primer año, le dedicábamos horas a limpiar, de hecho, como era complicado, era un tema delicado de abordar entonces lo que hacíamos era poner en una canasta, las herramientas de la acompañante en ese momento eran: detergente, trapo, todo lo que se pudiera necesitar, un baldecito. Entonces cada vez que hacíamos esto de ir revisando cada aula teníamos un espacio donde hacíamos la limpieza y en ese espacio íbamos poniendo todo eso que no estaba limpio y ahí mismo íbamos conversando sobre cómo podíamos hacer para mantenerlo más limpio, quién debía encargarse de eso, si la profesora, si la auxiliar, si el señor de limpieza, se armaban las conversaciones sobre cómo hacer para

que se mantengan limpios (...) Entonces a la que le tocaba el sector de papel, se sacaba todo lo que estaba sucio, y en ese lugar había dos personas que se encargaban de limpiar y secar y entre ellas mismas la conversación giraba sobre eso: cómo vamos a hacer para que esto no se vuelva a ensuciar. “Tú te vas a encargar los martes y jueves de limpiar. Yo me encargo de sacar el polvo, el señor Felipe va a venir y va a limpiar el piso”. Un poco iban creando los sistemas para que eso se mantenga en el tiempo (AP).

Esta explicación permite entender la estrategia del acompañamiento como un proceso continuo de co-creación de sistemas y prácticas que mejoran la acción docente. Se nota, entonces, cómo el acompañamiento resulta ser más efectivo si se realiza a través de una comunidad educativa en la que sus miembros sean un soporte entre todos.

A su vez, otra característica particular fue la constancia y seguimiento continuo para garantizar el logro de las metas. La acompañante agrega:

¿Cuál fue el factor que resolvió el tema? Yo creo que la constancia ¿no? Porque yo me acuerdo que había cosas que hasta el 2017 seguían ahí puestas y volvían a la conversación ¿no? Y creo que ahí sí, las acompañantes que estaba en ese momento, me acuerdo que no paraban, daban vueltas y vueltas, y también como tener una fecha ¿no? (AP).

Por otra parte, la docente 4 y la especialista de la DRELM comparten información sobre las acciones del acompañamiento que más influencia tuvieron en el trabajo conjunto, como las grabaciones de clase y las conversaciones sobre este material. Resaltan, además, cómo es que este acompañamiento apoyó a la directora para brindar una retroalimentación más efectiva hacia las docentes. Este último espacio o estrategia (retroalimentación) tuvo un protagonismo en tanto fue la oportunidad que las docentes tuvieron para reflexionar y volver a mirar sus acciones. Nuevamente, se hace énfasis en este enfoque crítico reflexivo que entiende a la docencia como una acción que articula la teoría y la práctica, a fin de dar respuesta a los diversos desafíos que le plantean las situaciones de aula (Unesco, 2019). Dos informantes describen estas estrategias desde su experiencia:

Cuando ya todas estábamos interesadas, ellos nos ayudaron al proceso minuciosamente, vieron clases, luego poco a poco fueron desmenuzando cada sesión que habías hecho y te hacía darte cuenta de lo que tenías que ver. Te dabas cuenta así que podías hacerlo mejor. La directora también

entraba y miraba tu clase y te daba sugerencias de cómo cambiar, pero a veces ella no tenía la palabra y no tenía cómo explicarlo. Cuando vino la ONG, ellas entraban a la clase, nunca te juzgaron, ellas te grababan la clase y tú misma te dabas cuenta y te dabas la respuesta de cómo pude haber actuado, solamente con ver tus videos y con las sugerencias que ellas te daban. Viéndote tú misma, con ese acompañamiento sí te das cuenta totalmente (DOC04).

En cuanto al acompañamiento pedagógico, esta escuela está constantemente acompañada, entonces en ese proceso es donde ellas pueden recibir esa retroalimentación casi inmediata de su práctica, están constantemente siendo retroalimentadas y eso es lo que está garantizando que su práctica cada vez vaya mejorando y por ende que los estudiantes sigan aprendiendo mejor (ESPDRELM).

La reflexión es una práctica tan importante que para instalarlo en la cultura de la institución educativa es primordial que se proponga en los diálogos que se realicen posteriormente a la observación. Como indican las participantes, las conversaciones se basaron en el respeto y sin intención de juzgar las prácticas observadas. De acuerdo a Leiva, Montecinos y Aravena (2017) mediante la retroalimentación, las observaciones realizadas cobran valor al ser “devueltas” al maestro porque son analizadas y comprendidas en conjunto. Ulloa y Gajardo (2016) aseguran también que una retroalimentación descriptiva permite construir el aprendizaje desde la presencia de preguntas reflexivas que propicien la autoevaluación del docente a partir de sus fortalezas y aspectos a mejorar.

Además de activar cambios en las prácticas del equipo, el impacto del acompañamiento pedagógico promovió que la institución educativa pueda ser más vista por la UGEL, aquella que, si bien ofrecía la misma estrategia, su apoyo no fue del todo valorado como movilizador de transformación. Así lo comenta una de las docentes:

La UGEL un poquito yo siento que se ha quedado. Más bien la UGEL nos mira a nosotros de otra forma también porque sabe el trabajo que se realiza, pero también al comienzo no hubo un apoyo total (...), ya después se han dado cuenta de cómo el colegio ha avanzado y ya nos miran de otra forma, pero no siento que ellos hayan sido un apoyo para estos cambios (DOC02).

#### - Inspiración de referentes

En esta área formativa, la inspiración de otras experiencias o referentes se mencionó constantemente en las intervenciones de las docentes. Esta era una práctica que podía suceder con referentes externos, pero también como parte del acompañamiento pedagógico interno en el centro educativo inicial. Es decir, se contemplaba este proceso en el que las propias docentes actuaban como ejemplos o modelos de sus colegas. Eso no era entendido como una réplica o una copia, sino que consistía en observar para que sobre

ello se logre construir algo nuevo confrontando la práctica profesional y experiencia personal. Aquello que era valorado de otras prácticas, se tomaba en cuenta como parámetros o estándares de calidad a alcanzar. En todos los casos, lo crucial fue que las actividades se siguieron de una discusión y análisis de los ejemplos utilizados, que permitieron a los docentes generar aprendizajes transferibles a sus aulas. Referente a ello, Fosnot y Stewart (2005), consideran que es posible generar un aprendizaje significativo como producto de un involucramiento activo, en el cual la persona reorganiza la información y entiende los principios que dan lugar a una determinada idea.

A pesar de lo explicado se observa que los primeros acercamientos a referentes exitosos se limitaban a un nivel de idea o deseo expresado por el equipo. No procedía como una acción, debido a que las docentes eran conscientes de sus limitaciones en cuanto a los recursos económicos y del espacio. Sin embargo, la intención y las ganas de cambiar permanecieron. La docente relata una de las primeras experiencias sobre el tema:

Yo recuerdo que una vez fuimos a un aniversario de un colegio en Salamanca, también nacional y vimos que ese colegio era hermoso, bien organizado, sus juegos bien limpios. Desde ahí también como que nos quedó las ganas de que algo también podemos hacer y desde ahí teníamos ese bichito. La desventaja es que como estaba el cerro toda la tierra caía y se ensuciaba. En cambio, en ese colegio no había tierra y estaba todo organizadito y por qué nuestro colegio no podía ser así. Teníamos esa idea de querer hacer algo y hasta que la directora fue a una capacitación de SERPAR y ahí vio cómo organizaban los juegos, entonces nos gustó y era algo más que nosotras podíamos hacer, porque los juegos del otro colegio eran juegos caros, inmensos, que involucraban mucho dinero, entonces ya nos organizábamos con materiales que uno podía conseguir y era más factible y con la capacitación así poco a poco la transformación (DOC04).

Para que un espacio o experiencia sean considerados como referentes es necesario que exista una mínima relación o punto de encuentro con la realidad de la institución estudiada. Eso se visualiza en el discurso de la maestra al reconocer que el centro educativo que ella recuerda era público como el suyo y parte de la misma UGEL.

Esta mirada de referentes no se limitó únicamente a un ámbito estructural, es decir, de lo que era tangible y visible en términos de calidad, pues contempló además un aspecto a nivel de prácticas docentes que repercutía directamente en el aprendizaje de los niños (calidad de procesos). Tal como se mencionó anteriormente, esta práctica se daba desde un referente externo a uno interno como las propias colegas que inspiraban a otras a partir

de sus fortalezas. Así lo comenta la directora y una de las docentes:

Nos capacitamos mucho, fuimos a ver cómo trabajaban otras maestras de otras escuelas como la nuestra, entonces quisimos mejorar en las aulas y grabábamos nuestras clases y las mirábamos y así entre todas se iban diciendo lo que pensaban, se iban retroalimentando y fuimos mejorando. También me acuerdo que a veces nos organizábamos para que un ratito la docente que deseaba aprender algo muy concreto pueda ir al aula de su compañera a observar y yo iba y la reemplazaba por un rato. Yo cuando he podido hacerlo, he dado el monitoreo a sus aulas y las he ayudado a ver lo que aún tenemos que trabajar para seguir avanzando (DIR).

La verdad es que vimos un modelo de escuela en la que vimos esa organización y la participación de los niños, vimos cómo se comunicaban y trabajaban en los sectores. Siento que el poder haber apreciado una experiencia que era muy buena donde los niños se comunicaban, vimos lo que nosotras queríamos y por ese lado empezamos con el cambio del aula. Mi aula fue la primera, como un modelo, para probar, para ver si funcionaba o no, entonces el apoyo de otras instituciones, pero también al ver que en otra escuela daba resultado, convencida de eso, creo que fue el principal factor para hacerlo (DOC01).

Sobre lo dicho por la directora, se inició recogiendo información externa la cual servía como ejemplo para llevar a cabo en las aulas. En ese momento, ya no solo se presentaba a nivel de deseo, sino que era ejecutado desde las posibilidades de las maestras, con una retroalimentación conjunta se fue incorporando en las propias prácticas pedagógicas. La gestión y organización de la directora fueron primordiales para realizar acciones de modelamiento como parte de una actividad más interna. Justamente, en el último testimonio, sale a relucir el modelamiento como un ejemplo de seguimiento a referentes. Unesco (2019) alega que, en la actualidad, esta práctica en mención podría ser parte de un nuevo enfoque de desarrollo profesional, y que su importancia reside en que apoyan a la comprensión e incorporación de nuevas propuestas pedagógicas para los docentes.

Por esas razones, esta inspiración de referentes o modelamiento trascendió de la mera observación de videos de clase. Desde palabras de la docente, esta acción se considera también como un punto de partida para el inicio de los cambios en las aulas, lo que se puede sustentar en el hecho de que el aprendizaje es entendido como un proceso complejo y no lineal, donde lo que se busca es el desarrollo cognitivo y el aprendizaje profundo (Fosnot y Stewart, 2005).

Luego de años de trabajo, el centro educativo se convirtió en un referente de calidad al ser

considerado una Escuela Vitrina en su red. Lejos de convertir eso en una meta cumplida, fue considerado como parte del camino y proceso de aprendizaje de la institución, así es como lo indica la especialista de la DRELM y la directora de una institución educativa de la comunidad:

De acuerdo al contexto es que se está trabajando todo lo de Escuelas Vitrinas para promocionarlas, para hacerlas conocidas, como su nombre dice, vitrina, para que cualquier maestra que sienta alguna necesidad sobre su formación y sobre su práctica tenga donde recurrir para observar, para ver, para preguntar, para ir alimentándose pedagógicamente (...) Entonces lo que hacemos es difundir su práctica, sensibilizar a las demás escuelas. Por supuesto, las pasantías que reciben son múltiples porque yo desde la DRELM he ido muchas veces siempre y hemos terminado con un GIA, y conversado tanto con las pasantes como con las participantes sobre justamente esta propuesta que trabaja el colegio (ESPDRELM).

Hasta el trabajo de las docentes que es diferente, a pesar de que pertenecemos a la misma Ugel y somos de la misma especialidad, la diferencia es bien amplia. En sí yo estuve un tiempo ahí, cubrí una licencia, si mal no recuerdo, me dieron unos niños de cuatro años, yo tenía a mis niños también de cinco años en el turno tarde, ya era bastante la diferencia en la conducta del niño, en su seguridad, su misma forma de expresarse, había mucha confianza. Eso me hizo ver que en verdad las maestras estaban preparadas para un cambio diferente, no esperaban todo listo que a se les dé, no todos los niños tenían el mismo dibujo. Cada niño dibujaba diferente y aprendí muchas cosas nuevas en ese jardín (DIRECOM).

La institución educativa es vista como un referente de calidad que posee la responsabilidad de sensibilizar a otras instituciones para invitarlas al cambio. Al ser ésta una actividad promovida por la DRELM, deja en evidencia la concordancia del discurso entre las distintas organizaciones o autoridades. Cabe recalcar, además, que las pasantías incluyen espacios reflexivos y de comunicación sobre la práctica observada.

Sobre el último testimonio, la directora se enfrentó al proceso reflexivo y de confrontación parecido al que el equipo docente de la institución educativa experimentó en sus primeros años de trabajo hacia el cambio. Esta experiencia se caracterizó por realizar una comparación entre ambas prácticas, ver el efecto en las niñas y niños, identificar sus propias limitaciones y finalmente asumirlo como un aprendizaje (posiblemente a realizar en su propio campo).

- Trabajo colegiado

Este espacio o encuentro formal tuvo lugar en el centro educativo y formó parte de las

estrategias de intención formativa con la finalidad de mejorar la calidad del servicio educativo. El trabajo colegiado es descrito como una cultura que se vive en la institución y permite a los docentes y directivos compartir experiencias e intercambiar métodos, generando una reflexión conjunta a partir de un aprendizaje colaborativo (Rodríguez y Barraza, 2015). En la presente investigación, dicho componente cobró real importancia al ponerse a discusión la calidad misma y sus componentes a nivel estructural y de procesos. Asimismo, se abordaron temas no resueltos como las competencias docentes.

Un factor determinante que facilitó el trabajo colegiado fue el tiempo. Destinar un horario fijo y una frecuencia para llevar a cabo estos intercambios logró que se interiorice en la cultura de trabajo. Frente a esto, Vaillant (2016) agrega que la colaboración no necesariamente surge por “generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezcan” (p.11). Dos docentes lo explican así:

A la semana teníamos reuniones para ver las dificultades que teníamos y ver cómo mejorarlas, a la hora de salida siempre conversábamos para encontrar soluciones frente a lo que sucedía en el día. Además de las clases intelectuales, libros y el aprendizaje, las clases todo eso, el intercambio de maestras, el ponerse de acuerdo también es importante (DOC01).

Las reuniones colegiadas que teníamos cada 15 días y siempre leíamos las Rutas y ahí aprendías bastante. A veces la maestra tiene los libros, pero por tiempo no los lees, pero ahí sí tenías que leer y entendías y lo aplicabas (DOC04).

Para ambas maestras, las estrategias de intercambio antes desarrolladas eran insuficientes, pero principalmente, podían desarrollarse de manera más efectiva en el contexto de trabajo colaborativo. Las lecturas y conversaciones basadas en las problemáticas fueron realmente útiles en el proceso de transformación.

Por su parte, la maestra 3 explica una de las dinámicas que se adoptaron en la época de trabajo colaborativo, mientras que la directora especifica las temáticas sobre las que estas reuniones giraban: la imagen del niño, las interacciones, trabajo en los espacios físicos, problemas administrativos, entre otros que partían de las propias necesidades:

Se promovieron reuniones de intercambio de experiencias con maestras de cada edad, las maestras de cinco años se reunían con las maestras de cinco, las de cuatro con las cuatro, para poder intercambiar alguna dificultad y poder solucionar y después reuniones cada quince días con todo el personal para realizar un trabajo colegiado. La directora y las profesoras queríamos saber algún tema en especial y hacíamos como una especie de GIA, todas esas acciones ayudaban (DOC03).

Los espacios formativos cambiaron bastante porque en realidad era

reunirnos todas y era atender una problemática, eran temas que salían de las necesidades de nosotras mismas, por ejemplo, de la organización de los espacios, de la imagen del niño, cómo realizar las interacciones, cómo trabajar en el patio, eran los espacios de reunión y para formarnos eran más de acuerdo a nuestra realidad. Cuando nos reuníamos para ver la parte de la organización administrativa también era de problemas reales de mi IEI, pienso que eso ha llevado que ahora podamos reunirnos y que sean mejores resultados a que solo sea un espacio formativo de un listado. Tiene que estar de acuerdo a las necesidades de las maestras (DIR).

Esta organización permitía realizar un trabajo centrado en las necesidades y problemáticas de la docente desde la edad del grupo con la que se trabajaba y luego a nivel institucional. Un espacio como el descrito, permite entender que la reflexión continuaba siendo una práctica interiorizada en la institución educativa y que favorecía a las mejores condiciones de trabajo. En relación a ello, Calvo (2013) comenta que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128). Del mismo modo, las temáticas discutidas se vincularon directamente con los niveles propios de la calidad.

Como resultado de estos encuentros, el equipo descubrió una manera de mejorar el acompañamiento desde las interacciones con las niñas y los niños. La directora lo explica brevemente:

“Las documentaciones y registros que hacíamos, aunque muy básicos, ayudaron un montón para mejorar nuestras intervenciones, nuestra manera de acompañar a los niños durante las investigaciones, y eso lo discutíamos en las reuniones pedagógicas con todo el grupo” (DIR).

De esa manera, los registros se convirtieron en un insumo adicional para alimentar los espacios de discusión y de aprendizaje grupal.

Cada uno de los factores anteriormente mencionados necesita ir acompañado de cualidades personales para favorecer un cambio más significativo. Estas mismas competencias podrán, a su vez, reforzarse desde la acción formativa.



### 3.1.3. Desarrollo personal

Este tercer factor está más relacionado a los procesos internos de las responsables del servicio porque tiene que ver con aquellos impulsos que movilizaron a las personas a ir en busca de un cambio, a formarse y fortalecer sus capacidades. Llanos (2014) asegura que incluso la disponibilidad de los docentes para el proceso pedagógico es una dimensión básica de la calidad del servicio educativo. Una explicación a ello es que el talento humano que lidera los procesos pedagógicos desarrolla un rol fundamental, exigente a nivel de formación y cualificación profesional, considerando además las características de personalidad (Pedroza et al., 2014). Al respecto, estos factores agrupados en una serie de actitudes y características de nivel personal permiten entender qué ocurre a nivel interno antes, durante y después del proceso de cambio hacia la calidad.

Para una clara comprensión del factor, se explica cada componente presente en la práctica: la necesidad y motivación al cambio, el empoderamiento docente y el compromiso.

#### - Necesidad de cambio

Un aspecto a destacar es que el personal de la institución educativa inició su búsqueda a la mejora del servicio desde una importante base: la disposición, la cual se veía traducida en la motivación dirigida al cambio. Ésta se convirtió en un motor para pensar en las estrategias más pertinentes en el proceso. Las docentes explican a mayor detalle este componente:

En nuestro caso el que la mayoría haya estado de acuerdo en cambiar, fue uno de los factores principales para hacer el cambio. Estos cambios se llevaron a cabo porque las maestras sentíamos la necesidad de que teníamos que mejorar, eso era lo principal. Somos buenas maestras, pero no sentíamos que los niños pudieran comunicarse y nos sentíamos incómodas, tristes. El interés y las ganas de querer ser mejores maestras es lo principal que ha movido (DOC01).

“Algo que nos motivó fue el mejorar, encontrar nuevas estrategias para mejorar el trabajo y que haya una calidad educativa más alta” (DOC02).

Esto creo que empezó con el colegio que gracias también y a la iniciativa de las maestras, a la dedicación que uno le pone, al querer cambiar la educación (...) y creo que un factor importante fue la labor de la maestra de querer que haya un cambio (DOC03).

Las respuestas dejan en evidencia que el deseo de mejora era colectivo, el mismo que

podría interpretarse no necesariamente como un deseo inherente o siempre presente en el equipo. Por el contrario, puede que haya sido una consecuencia de las concepciones del niño y, por lo tanto, de las expectativas de un servicio acorde a sus necesidades. Sin embargo, eso no resta el valor de este primer paso debido a que la motivación intrínseca ha derivado en la búsqueda de apoyo, de referentes y espacios que aporten a la profesionalización docente. Esta idea se vincula con el sentido mismo de la calidad educativa como una búsqueda de mejoramiento contextualizado a la realidad (Avendaño et al., 2016).

De igual forma, este no era un sentir exclusivo de las docentes o el directivo, sino compartido por las propias familias, las que valoraron el deseo de cambio de las maestras, pero que a su vez expusieron sus propias expectativas de mejora a favor de los estudiantes.

“Las opiniones que dábamos era de la infraestructura, del trato a los niños, de los juegos. Nosotros pedíamos que eso cambie, que cambie la infraestructura, que sea mejor y la directora hizo mucho por eso” (MF02).

Antes era lo mismo, el nido muy colorido, había demasiados rosados, azules, verdes, parecía un arcoíris y creo que también las profesoras habrán llegado a un límite por estar tantos años en lo mismo, y ya era tiempo de cambiar, innovar, tanto para el colegio como para ellas mismas porque eso a los finales ellas sigan en el nido o vayan a otro igual les va a servir para ellas, porque ya saben que han evolucionado... uno llega a un límite que dice "tengo que mejorar (MF03).

En el caso de ambas madres de familia, las expectativas de mejora están vinculadas a un aspecto estructural de la calidad, donde la infraestructura y espacio físico se asocian a un mejor aprendizaje de las niñas y niños (aunque ello no esté respaldado teóricamente). Frente a eso, se reconoce que la motivación y el deseo de cambio pueden ser motores permanentes para que el equipo pedagógico siga en busca de una mejora continua en las prácticas docentes y cambios estructurales, de manera autónoma (León, 2001).

La segunda madre brinda un alcance interesante al aproximar una posible saturación del estilo de trabajo, el mismo que ella cuestiona por la ambientación. Incluso, lo sitúa en una repercusión personal y profesional de la docente, dando una idea de que la calidad tiene que ver con los conocimientos y decisiones del talento humano que impacta en los entornos educativos en los que actúe en el presente y futuro.

Las opiniones vertidas por las familias representan una realidad expresada por el Ministerio de Educación (2009) en el Marco de Buen Desempeño Docente. En dicho texto

se afirma que la docencia es una profesión que va adaptando y configurando sus prácticas a las necesidades cambiantes de la sociedad, una sociedad que en la actualidad exige la preparación de los niños para que sean capaces de afrontar los desafíos futuros. Esta solicitud promueve la necesidad de un cambio en las prácticas pedagógicas desde la generación de “sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales” (2009, p.12).

En cuanto a la directora, ella enfatiza en la necesidad de cambio para alcanzar un logro concreto: comunicarse de manera efectiva con las niñas y los niños. Así lo explica en las siguientes líneas:

La necesidad de que tenemos que tener un cambio, no es que éramos una escuela de bajo nivel, no, teníamos un buen nivel, pero nuestra necesidad era lograr el poder comunicarnos mejor con los niños. Yo pienso que desde ahí es que nace esta necesidad de mejorar y cambiar todo este sistema educativo (DIR).

Lo expresado se relaciona más con el nivel de interacciones y experiencias en lugar de solo el entorno físico. Al igual que en el caso de las madres de familia, su atención podría haberse dado a partir de la conscientización sobre la imagen y necesidades del niño o sobre las exigencias sociales. Por la complejidad de este aspecto se puede afirmar que no solo se convirtió en un objetivo, sino también en un reto para el equipo.

Lo cierto es que esta necesidad de mejora estuvo acompañada de la motivación personal y profesional, la que se deriva del prestigio, reconocimiento de los colegas o del Ministerio de Educación. La motivación puede entenderse como aquello que impulsa y sostiene determinado comportamiento en camino al logro de un objetivo o luego de conseguirlo. Asimismo, es considerado como fundamental en una educación de calidad (Razak et al., 2009). Los miembros de la comunidad educativa hacen referencia a esta cualidad al recordar el proceso de cambio de la institución educativa:

“Valió la pena tanto sacrificio de quedarse hasta tarde, de llegar tarde a tu casa, pero era porque estabas aprendiendo algo y eso lo veo reflejado cuando van autoridades a visitarnos y alaban la labor que estamos realizando” (DOC02).

Había padres negativos, pero creo que pudo más el poder y los esfuerzos de los papitos que estaban de acuerdo porque éramos más. Todos luchábamos para que el colegio progrese, que sea un colegio mejor que todos los jardines de esta zona, y es uno de los mejores hasta ahora porque hay dos jardines aquí en Valdivieso y no son así (MF02).

“Que el colegio sea dentro de la urbanización lo mejor, que sea uno de los mejores colegios estatales del nivel inicial” (AUX).

A partir de las tres respuestas brindadas, se sabe que esta motivación puede surgir de manera interna, reflexiva, así como a nivel de grupo que se incentiva a sí mismo por cambiar el servicio. Sumado a ello, se evidencia una motivación extrínseca desde la aparición de estímulos externos, como el reconocimiento de las autoridades o el prestigio dentro de la urbanización que ubique a la institución como un referente de escuela pública del nivel inicial. Vale la pena resaltar el testimonio de la madre de familia, quien expresa que una movilización colectiva de las familias fue necesaria para continuar firmemente en el camino de transformación del centro educativo.

#### - Empoderamiento docente

Estas decisiones de mejora, fortalecidas cada año, propiciaron el empoderamiento de algunos miembros del equipo. Eso favoreció a seguir trabajando sobre la calidad del servicio, una calidad sobre los hombros del talento humano de la institución educativa.

Si bien el empoderamiento puede entenderse como una consecuencia o resultado a partir de un proceso de transformación o éxito, es a su vez un movilizador de nuevos propósitos o mejoras del servicio. Por ese motivo, es considerado como un proceso continuo e intencionado que apunta al paso de una persona más consciente de sí mismo, de sus oportunidades y del entorno, todo a partir de la reflexión, el sentido crítico y la comprensión en las interacciones que sostiene con otros (Sánchez, 2012 en Gómez, Lledó y Peradones, 2014).

En ese sentido, existe un evento importante que refleja cómo el ofrecer nuevos escenarios de acción a las auxiliares puede incidir sobre el desarrollo personal y profesional de la persona. Ellas, las auxiliares o comaestras (nombre que usan en la institución) se convierten también en protagonistas del cambio desde distintos ámbitos. Dos miembros del equipo comentan sobre este punto:

“También, tú sabes que en el Estado se habla de la auxiliar, nosotras consideramos a las auxiliares como comaestras que también pueden dar sus ideas porque las consideramos como señoritas preparadas que pueden enseñar a otras” (DOC01).

Ahora participamos más, incluso con los padres mismos ya tenemos más confianza, los padres nos tienen más confianza y ya conversamos más con ellos. Los encuentros que se han ido dando de a pocos con todo el equipo donde nos incluyen a la comaestras también. Pusimos mucho empeño en cambiar nuestra

forma de ser con los niños. Para mí, había esa idea de que el colegio tenga otro nivel, otro prestigio, tal vez si no hubiéramos cambiado, no tendríamos el prestigio que ahora tiene la escuela (AUX).

Existe una mirada distinta sobre la auxiliar, ella se ha fortalecido en su función y con eso su nivel de participación es más activa logrando ser parte de los espacios formativos que suelen estar pensados únicamente para las docentes. La comunicación directa con las familias sobre el progreso de los niños y el impacto que tienen en el aprendizaje son otras evidencias de su empoderamiento. Lo llevado a cabo en la institución se relaciona con el concepto mismo del empoderamiento en un entorno educativo, el cual es concebido como un proceso consciente que permite a la persona darse cuenta de sus capacidades, logrando reforzar y potenciar su acción para lograr transformarse a sí mismo y a su entorno, por lo que genera una repercusión en las prácticas sociales que van viéndose modificadas (Torres, 2009 en Amaya, Zúñiga y Salazar, 2018).

En esa misma línea, el concepto brindado se vincula con lo sucedido a una docente en el año 2016. Ella fue elegida, a partir de sus buenas prácticas, como una maestra fortaleza. Ese reconocimiento viene acompañado de responsabilidades asociadas a la formación de docentes de otras instituciones educativas y de sus propias compañeras. La docente lo explica así:

Yo tengo la oportunidad desde hace cuatro años ser maestra fortaleza y por eso he estado en constante formación desde todo lo que el Ministerio ha propuesto. Eso trataba de aplicar a mi aula y por ende también a mi escuela (DOC03).

Ambos acontecimientos derivan en la calidad del servicio en tanto inciden en las oportunidades de aprendizaje de las niñas, los niños y sus familias. El proceso de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas es lo que llega como consecuencia a partir de estas oportunidades. Para Murray (2010), este empoderamiento le ofrece la capacidad a la maestra de compartir sus experiencias, tomar decisiones conscientes, oportunas e informadas, las cuales se van fortaleciendo desde una construcción personal.

#### - Compromiso

El compromiso de los profesores es de vital importancia en una educación de calidad (Razak et al., 2009). A pesar de que se considera como un campo o dimensión del desarrollo profesional del maestro poco explorado en la actualidad, actúa como una base sobre su identidad en un contexto de cambio (Fuentealba e Imbarack, 2014). Al estar

presente en la práctica, reafirma la valoración de la maestra como persona fundamental en los procesos de transformación dentro del quehacer educativo.

En el presente estudio de caso, el compromiso entra en comunicación con otros aspectos para sentar un inicio seguro en el proceso de mejora de la institución educativa. Para la especialista de la Ugel, esta característica visible puede desarrollarse como resultado del tiempo de permanencia que la docente trabaje en el centro educativo. Un agente básico para “inyectar” este nivel de compromiso resulta ser el directivo. De ese modo lo comenta la especialista de la Ugel:

La estrategia para lograrlo de lo que he visto es el compromiso de las docentes realmente, pero también su preparación desde lo que leen y escuchan de otros, desde estos encuentros pedagógicos que favorece a que las docentes conozcan otros ejemplos y así logren aprender (...) El director tiene que ser claro y compartir cuál es la misión y la visión de la escuela para que el docente se comprometa, cuál es el tipo de trabajo. Otro es el compromiso de los padres, es un factor muy importante, pero para que haya compromiso mucho tiene que ver con la preparación. Una maestra preparada y capacitada va a saber que esto es importante (ESPUGEL).

De igual forma, la especialista considera que el compromiso se va reforzando desde la preparación de la persona, porque establece una base más consciente y autónoma por parte de la docente. Es decir que al conocer a profundidad cómo funciona el plan de trabajo y el impacto, es más probable establecer una relación comprometida con la institución educativa, la enseñanza y/o el estudiante. Kwan (2012) refiere justamente a estas tres dimensiones distintas del compromiso docente, las mismos que pueden ser cambiantes en el ámbito del trabajo docente. En este caso, el compromiso podría estar vinculado al niño y a su deseo de responder oportunamente a sus necesidades; sin embargo, eso no resta el vínculo generado con la propia institución a raíz de la cantidad de años que las docentes, directivo y auxiliar llevan trabajando en ésta y de los esfuerzos que en el tiempo han empleado para continuar mejorándola.

En el caso de la especialista de la DRELM, el compromiso es entendido como un desafío de la actualidad, pero que es posible transmitir entre las propias colegas del equipo.

De Lima Metropolitana tenemos muchísimos desafíos, sobretodo, tiene que ver mucho con el compromiso de las maestras, con el liderazgo pedagógico de los directores, sobretodo del compromiso de las profesoras, a pesar de que en todos los niveles este es el nivel donde muestran mayor

compromiso, pero este compromiso como que se ve muy bajo, pero se necesita más información y preparación de las docentes, que comprendan mejor su rol en la escuela y la naturaleza del niño, y cuál es el rol que debe cumplir para favorecer a ese desarrollo. Por otra parte, también el compromiso de las maestras, la directora maneja muy bien esa parte, lidera mucho esto, pero no son docentes permanentes porque hay un grupo que siempre rota por contrato. Pero es esa acogida, ese compromiso que siempre transmiten a la que van llegando que se suman al coche (ESPDRELM).

Ese pensamiento se asocia al de Selamat y Nordin (2014), quienes afirman que el compromiso es uno de los factores más críticos para el éxito futuro de la educación y las escuelas. El reto se traduce, principalmente, en el alto nivel de rotación que existe y que puede interferir en la construcción del compromiso del equipo. Esta situación realza el liderazgo del director cuya permanencia está más garantizada y por lo tanto puede convertirse en la persona que influya en los nuevos miembros del equipo.

#### **3.1.4. Sentido de comunidad**

Entender a la escuela como una comunidad determina el nivel de participación que se le brinda a cada uno de los miembros que la conforman. En palabras de Ramos, Holgado y Maya (2014) la comunidad educativa establece “relaciones entre los individuos en las que existen procesos de empoderamiento, participación y satisfacción recíprocas” (en Ramírez 2017, p.81). Una base sobre la que se sostiene el colectivo es la capacidad de retroalimentarse de manera efectiva a favor del logro de los objetivos propuestos. La especialista de la DRELM brinda su opinión:

Formar estas comunidades, que la escuela sea una comunidad, con diferentes actores, que haya momentos donde también puedan participar los padres de familia, entonces creo que de esa manera es más sostenible que los docentes dentro de una IEI mejoren, se fortalezcan, porque hay un fortalecimiento mutuo. Todos de una manera participamos, contribuimos, compartimos experiencias, sueños y vamos haciendo un trabajo colaborativo para que la IEI brinde cada vez una mejor atención (ESPDRELM).

En el presente estudio, este factor fue determinante no solo por forzar una relación de trabajo en conjunto entre los miembros del equipo, sino porque realmente existió un involucramiento con los propósitos comunes, que permitieron establecer sinergia en el trabajo conjunto a favor de la calidad educativa (la mejora de la atención).

- Trabajo en equipo

A lo largo del estudio se ha resaltado el papel del docente como agente de calidad a partir de una dinámica construida en la propia institución, la cual acoge la heterogeneidad y diversidad de las personas. En este caso en particular, la idea de equipo se amplía para incluir al directivo y el personal de limpieza, miembros importantes en las mejoras del servicio. De este modo, aspectos que favorecieron que este trabajo conjunto incida en el proceso de cambio, y por lo tanto en la calidad, se vincula a la importancia de la organización y del clima institucional. La docente de la institución comenta qué fue lo principal en las relaciones existentes:

“Es muy difícil ser amigas, pero sí somos compañeras de trabajo que quieren lo mejor para los niños y también lo mejor para nosotras para sentirnos cómodas. Tener respeto por los acuerdos de convivencia” (DOC01).

Su respuesta se relaciona al sentido de comunidad, es decir, piensa en el centro educativo como un colectivo con un objetivo claro vinculado al niño como centro y a la comodidad (clima) como grupo de trabajo. Por tanto, los acuerdos son necesarios para garantizar una sana convivencia (lo que incide en las interacciones). El plantear una relación de colaboración puede favorecer a una práctica más efectiva sobre los aprendizajes de los estudiantes (Calvo, 2013).

Por su parte, la directora, quien se considera parte del grupo, agrega:

“El primer factor es que la docente tiene que querer ser una buena maestra y que el cambio lo logramos entre nosotras, nos vamos apoyando siendo una comunidad y en las reuniones poder apoyarnos” (DIR).

Aunque este hecho pueda pasar desapercibido, se establece como fundamental, debido a que, en la realidad de las escuelas del Perú, el directivo, en su posición de autoridad, decide y dirige los cambios a ejecutarse en el entorno educativo. Por esa misma razón es quien podría obstaculizar las iniciativas de cambio que a nivel de propuesta son presentadas por las docentes. En el caso del estudio, la figura varió ya que fue la directora quien tuvo que movilizar al equipo en busca de la mejora de la calidad educativa. La especialista de la DRELM comenta sobre ese hecho:

Me parece que lo que más que ha costado a la directora es convocar a sus maestras, el trabajo en equipo, porque todas tenemos miradas diferentes, muchas veces propósitos diferentes ¿Cómo hacer que todas nos unamos por un solo propósito, una sola mirada y que todas aportemos desde



nuestras posibilidades? Creo que ha sido eso, el tiempo (ESPDRELM).

En este comentario, la especialista se refiere al tiempo como un factor que fortalece el trabajo en equipo. Puede que ello se dé bajo la lógica de que a más tiempo trabajando juntos, mayor es la posibilidad de conocerse como equipo, lo que facilita una mejor dinámica del grupo. Además, comenta sobre la necesidad de contar con propósitos comunes, lo que guarda relación con lo expresado por Ramírez (2017) sobre la comunidad en los procesos educativos. La autora sostiene que “las expectativas en los procesos orientarán sobre aquello que es deseable obtener como resultado de diversas acciones de aprendizaje social y colectivo” (p.80). En este escenario, las familias cumplen un rol igual de determinante.

#### - Participación de las familias

Considerar a la familia como una comunidad educativa por su influencia en el desarrollo de las personas, en las interacciones y, por tanto, en la identidad de cada sujeto (Santelices y Scagliotti, 2005 en Razeto, 2016) realza su participación en el camino hacia la calidad (Nitecki, 2015). En el centro educativo del estudio, el nivel de participación de las familias derivó de un largo proceso de trabajo y conscientización. Incluso, se identifican algunos niveles participativos presentes en esta interacción: la familia que brinda un apoyo logístico desde sus talentos, capacidades y recursos económicos, y un nivel con un enfoque más democrático y participativo a nivel de ideas concretas.

El primer acontecimiento que marcó un acercamiento real entre docentes y familias fue permitir que los padres y las madres ingresen a las aulas para jugar todos los días con sus hijos en los primeros minutos de la mañana. Esta práctica, que podría parecer sencilla en los centros de inicial, significa un desafío en la práctica, especialmente en las instituciones públicas. Una de las razones es la percepción que las docentes tienen sobre las familias, por lo que creen que dejarlos ingresar a la escuela provocaría que las niñas y los niños se movilen o que los padres juzguen el desempeño en aula. Esta exposición transparente del servicio suele involucrar ideas fundadas en el temor. Así lo comenta una de las docentes que promovió esta dinámica que hasta el día de hoy se mantiene:

Costó que el padre entre al aula, que se quede y también con la profesora que permita que el padre entre porque había ese miedo de que me está mirando o me va a juzgar. Para que el padre entienda el valor de quedarse tiene que ver el compromiso de todo el colegio y eso sí ha sido bien difícil (DOC04).

Por ese motivo, este hecho cobra doblemente valor en el proceso de trabajo hacia la calidad educativa. Una de las docentes relata este acontecimiento:

Lo primero fue conversar del cambio que queríamos hacer en la escuela, un factor importante que estrechó más los lazos con las maestras fue invitarlos a jugar a la escuela. Que el padre entre a jugar quince minutos al colegio fue una buena estrategia, eso fue lo más importante para que el padre se inmiscuya más con el aprendizaje, e invitarlos a diferentes actividades y las maestras participábamos en eso también. El padre veía también las necesidades y por eso nos resultó más fácil que pueda ayudar porque al estar quince minutos en la escuela jugando en el salón con el niño en el aula o en el patio, veía las necesidades del colegio (DOC03).

Tal como la docente lo explica, este hecho permitió que el padre se involucrara más en el aprendizaje de su hijo y pueda entender las necesidades propias de la realidad, en una interacción positiva con el equipo pedagógico. Esa estrategia generó la sensibilidad de las familias lo que provocó a su vez el apoyo progresivo para cubrir estos requerimientos. De la misma forma, la reflexión deja en evidencia que el apoyo de las familias estuvo más dirigido hacia aquello que era visible, un aspecto más estructural como la disposición del mobiliario o del espacio físico. La manera cómo esta iniciativa se llevó a cabo por primera vez es descrita por la acompañante pedagógica, quien coincide en que ese fue el momento en el que se estableció una relación más fortalecida con los padres.

Desde mi opinión creo que fue abrir las puertas del colegio, yo creo que ese momento fue mágico. Fue tenso, ah. O sea, (las docentes) veían que eso pasaba en otros colegios, pero ellas no tenían esa costumbre porque bueno, porque los padres llegaban tarde (...) entonces cuando ya organizaban la entrada más temprano, los padres eran más puntuales, alguien propuso empezar a hacer esto, a todas les parecía que era importante, pero había debates de cómo organizar este momento. Había teorías de todo lo que podría pasar, padres que no se querían ir o niños llorando porque no se vayan, que no iban a entrar en la clase, porque claro, la clase estaba hecha para 25 niños y ahora íbamos a tener a 50 personas, 25 niños con sus 25 adultos, entonces se tomaron un tiempo, si no me equivoco. Un día dijeron “ya, mañana empezamos”, entonces les avisaron a los papás que a partir de ese año ellos iban a poder entrar y le dieron todas las instrucciones: podían entrar de 8:15 a 8:30 y que podían jugar un rato con los niños (AP).

La claridad en los mensajes que transmitían a las familias generó mayor confianza. Para que este evento sencillo pero significativo se concrete, fue precisa una organización del equipo en relación al tiempo y al espacio para dar prioridad al juego.

En palabras de un padre, esta acción repercutió en las interacciones positivas y cordiales que sostenían con la maestra. El último punto es interesante debido a que hace referencia a un aspecto de la calidad de procesos del servicio educativo: las interacciones entre el personal pedagógico y los padres de familia (componente de la evaluación ECERS-R):

Desde un primer momento siempre fueron muy claras y nos invitaban a apoyar por el bien de nuestros hijos, además creo que algo que ayudó fue que nosotros pudimos entrar al colegio y ver cómo trabajaban ahí y a partir de eso dar nuestro apoyo a las maestras. La directora fue líder en ese sentido. Los padres siempre somos un poco desconfiados, entonces, el permitirnos abrirnos las puertas y todos los días entrar a la escuela y participar en el aula, en las actividades, participar del Día del Logro genera confianza a los padres porque sabemos con quién están tratando, sabemos qué tipo de profesora les está enseñando, también podemos ver en qué ambiente están estudiando, si es ordenado, limpio, si ellos se sienten cómodos. Si están cómodos, uno como padre también se siente cómodo con eso, eso hace que nosotros mantengamos una relación positiva con las docentes (PF01).

El padre relata el impacto que este evento generó en su percepción del servicio, lo que favoreció además a que participe de otros espacios que visibilizaban el aprendizaje de sus hijos. Otro de los logros obtenidos a partir de la experiencia fue que las familias desarrollaron más consciencia sobre las condiciones del entorno educativo en el que sus hijos aprendían.

Complementariamente, la auxiliar comparte un segundo evento o decisión que propició una relación más estrecha entre familias y docentes:

Para mí fue el mostrarles a los padres de familias las documentaciones de cómo trabajan los niños en el salón, los videos que se les mostró a los padres, que ellos vean cómo sus niños se desarrollan en el aula, cómo trabajan, independientemente, no estamos nosotras que le abrimos la goma, la tapa de los plumones, nada. Con esos videos, nosotras le hemos mostrado a los padres que los niños son muy independientes (AUX).

Ella hace referencia a la exposición del proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, es decir, se mostraba a través de evidencia cómo sus hijos iban desenvolviéndose en las experiencias de la institución educativa. Al mismo tiempo, estas documentaciones o videos eran declaraciones de la imagen de la niña y niño autónomo que a nivel institucional se iba construyendo.

Con el paso del tiempo y del trabajo conjunto, se hizo evidente el tipo de participación

que más predominaba por parte de los padres. En definitiva, un apoyo a nivel logístico o económico pero que se centraba en el niño y sus necesidades educativas como principal objetivo. Los padres y madres reafirman esta idea a partir de sus testimonios:

La nueva enseñanza nosotros teníamos que poner de nuestra parte también con los niños, nosotros hemos apoyado muchísimo en los cambios de la infraestructura del colegio. Para que el colegio tenga un techo y nuestros niños puedan jugar tranquilos, que no les dé el sol, que no les dé la lluvia (PF01).

En lo económico sí hemos ayudado en el sentido que, si faltaban telas, lo llevábamos o llevábamos llantas, porque ni siquiera eran cosas caras, eran cosas que nosotros podíamos encontrar en nuestras casas, y los niños felices pues. También en el pintado, cuando uno mismo veía que ya estaba mal gastada una parte de las paredes, uno mismo que quiere ver a su hijo bien, lo hace (MF01).

Sobre lo expuesto, ambos padres reconocen la participación activa que tuvieron principalmente sobre la infraestructura y los arreglos necesarios del entorno físico de la institución, es decir, sobre una dimensión más estructural. Las formas mediante las cuales hacían notar su presencia estaban ligados a los requerimientos mismos de las docentes: dinero, materiales o mano de obra. Los padres se convierten de esa manera en proveedores y aliados del fortalecimiento del aspecto más físico de la institución. Desde la interpretación de la información es posible afirmar que la manera en la que las familias actuaban estaba determinada por las propias perspectivas o expectativas docentes sobre sus capacidades o habilidades. En la realidad de la Educación Infantil está presente una comprensión de la participación de los padres como aportadores de actividades o recursos. Asimismo, se hace presente una mirada de familias que ofrecen trabajo voluntario para mejorar las condiciones del centro educativo (Unesco, 2004).

Otro aspecto de la calidad que también fue trabajado por las familias tiene que ver con la limpieza de la escuela. Desde un trabajo colectivo, los padres y las madres asumían esta responsabilidad más operativa desde la solicitud de las docentes. La auxiliar y una madre lo comentan en sus propias palabras:

En el colegio a veces se trabaja faenas con los padres porque el único personal de servicio no se abastece para la limpieza general de todo el colegio, entonces cada cierto tiempo se realiza una faena para que los padres puedan limpiar como debe ser el colegio (AUX).

“A veces nosotros íbamos a limpiar, había como jornadas. Nos reuníamos todos los padres de familias y limpiábamos todo lo de la casita, los patios,

las llantas y todo se limpiaba” (MF01).

A pesar de que la limpieza represente una acción mecánica y rutinaria, en el caso de esta institución educativa, las faenas permitían que las familias se involucren aún más con la realidad y las necesidades de la misma. Fueron entendiendo así el origen de los problemas y desde sus recursos buscaban darle solución a partir del diálogo y el involucramiento de las niñas y niños. La madre lo explica:

Las profesoras hablaban mucho con los niños para mantener limpio el salón y el patio. Creo que ahí estaban también bien involucradas las auxiliares. Estaban ahí detrás de los niños. Los padres también en casa hablamos con los niños para que los niños mantengan los espacios limpios, no dejen los espacios sucios o los caños abiertos (MF01).

Por otro lado, un segundo tipo de participación visible se dio a través de las ideas que las familias podían ofrecer a favor de la mejora del servicio, principalmente en los espacios formativos que se desarrollaron en el centro educativo con el fin de sensibilizar y atender ciertos criterios de calidad. Un padre y una madre de familia reconocen que las reuniones o asambleas eran los espacios oportunos para hacerlo:

“Siempre en reunión dábamos nuestras ideas de cómo abordarlo, y una de nuestras ideas era limpieza y orden para asegurar que el niño pueda trabajar en un ambiente limpio y; sobretodo, ordenado” (PF01).

“En cada reunión que había, nosotros tratábamos de comentar nuestras opiniones y las profesoras escuchaban en las asambleas que había” (MF02).

Bajo este enfoque más participativo se espera reconocer a la escuela como un foro democrático, donde las ideas de las familias son consideradas para generar cambios. Esa es la apuesta que Unesco (2006) realiza sobre el concepto de participación, el cual se vincula a las opiniones, la toma de decisiones y la oportunidad de brindar propuestas en la institución educativa, especialmente, cuando se enfrentan a problemáticas de la comunidad.

Otra muestra de esta participación más enfocada a los procesos tiene que ver con un aspecto en particular de un servicio de calidad: la alimentación. Una madre de familia comenta:

Eso también cambió porque anteriormente le mandaban galleta y todo, pero eso también nos enseñaron, la lonchera saludable, nos dieron charlas para mejorar la alimentación de nuestros hijos. Eso también fue un cambio

para nosotros, en mandarle una frutita, un huevo sancochado, algo que mejore la alimentación de nuestros hijos y hubo también más control en eso (MF03).

Esta opinión de la madre hace evidente la importancia de una acción formativa para cambiar comportamientos de las familias a favor de la calidad de atención de las niñas y los niños. Al parecer, los encuentros fueron efectivos debido a que se generó una conscientización sobre los alimentos enviados en la lonchera.

Definitivamente, es sustancial que se amplíe el nivel de expectativas sobre la imagen de la familia y su contribución a la escuela. El apoyo no debería limitarse a brindar un objeto o realizar una reparación, por eso es necesario más énfasis en su rol cuestionador, exigente y reflexivo sobre los procesos que ocurren en el entorno que educa a su hija o hijo. La directora cumple un rol importante en este proceso, tal como uno de los padres mencionó anteriormente.

### **3.1.5. La gestión**

La mayoría de los testimonios dieron evidencia del rol importante que cumplió la directora al establecer propósitos claros para mejorar la calidad del servicio. Por ese motivo, la gestión de este actor fue determinante desde el liderazgo que promovía y la creación de alianzas que aportaron al fortalecimiento de la comunidad educativa. Braslavsky (2004) apoya a esta idea afirmando que una característica determinante del líder pedagógico es su capacidad para “construir sentido” para la institución educativa en su conjunto, y para cada miembro que la integra de manera independiente. Por todo lo que menciona, este proceso hacia la calidad que demanda compromiso y un alto nivel de cohesión, necesita de un directivo que apoye a la construcción de eficacia, es decir, que apoye al equipo a encontrar este sentido a través de la inversión personal de tiempo y energía, reconociendo el beneficio de aquello que se busca. A continuación, se explica de qué se trata el liderazgo, la creación de alianzas y la gestión de los recursos económicos en el contexto de cambio de la institución educativa.

#### **- Liderazgo del directivo**

Roth y Volante (2016) afirman que “el director ejerce un liderazgo comunitario de alta visibilidad y activista, que permiten la construcción de relaciones de confianza entre la escuela y la comunidad” (p. 605). En el caso del centro educativo, el liderazgo del directivo permitió

establecer un consenso sobre la necesidad de mejorar el servicio. De la misma manera, es valorado por los actores como un movilizador hacia el cambio, debido a que brindó la confianza que las maestras necesitaban para atreverse al cambio. Esta primera idea coincide con lo escrito por Freire y Miranda (2014), quienes agregan que el director es capaz de impactar en la calidad del aprendizaje, por lo que no debería existir una contradicción entre sus funciones de líder pedagógico y el administrativo. Por el contrario, ambas deberían complementarse para garantizar una escuela de calidad (Bush, 2007 en Freire y Miranda, 2014).

Otras fuentes resaltan el trabajo del directivo asociado a la articulación de los procesos internos que contemplan la acción de docentes, estudiantes y familias. Una docente y la especialista de la DEI comentan sobre el rol de la directora en la institución:

Es la directora quien nos ha empujado a todo esto, al comienzo tal vez nosotras teníamos miedo a lo nuevo, al cambio, pero yo sé que la directora influyó mucho para que nosotras nos involucremos en este cambio que hemos tenido y la verdad que ahora se lo agradezco porque hemos tenido bastante trabajo que realizar, teniendo ese compromiso y dar de nuestro tiempo, pero qué gratificante cuando tú te das cuenta que va gente a mirar tu colegio y te dicen "qué lindo está" y te felicitan y eso es lo mejor para mí (DOC02).

Ese director que es fortalecido y empoderado tiene un trabajo importantísimo de liderazgo en su comunidad educativa que es el fortalecer a sus docentes, para que finalmente esto pueda llegar a beneficiar a los chicos que son atendidos directamente por los maestros. A nivel institución, creo que tiene que ver mucho con la gestión del director, un director que solo ve la parte administrativa es probable que no le dé mucha importancia a este tipo de trabajo colaborativo, a estas reuniones y discusiones (ESPDEI).

El hecho de buscar hacer algo diferente a lo que como directora se requería, puede estar ligado a la autonomía y la capacidad en la toma de decisiones que el propio Ministerio de Educación ha buscado brindar a los directores a través de las políticas educativas impulsadas. Sin embargo, esta atención al director no es algo nuevo porque desde hace más de diez años el Sineace ha reconocido su función como "uno de los factores que determinan la calidad del servicio ofrecido por la institución educativa" (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica 2011, en Freire y Miranda, 2014). Por su parte, la especialista de la DEI propone hablar de un liderazgo impulsor de espacios reflexivos donde se promuevan nuevos liderazgos en el equipo pedagógico (como el otorgado a la docente fortaleza), en un entorno positivo de escucha, motivación y acogida a las ideas de los demás.

En esa misma idea, la acompañante pedagógica describe cómo la directora brindaba oportunidades de liderazgo a otros miembros del equipo, quienes eran responsables de aspectos de la calidad que se trabajaba en el centro educativo inicial:

Lo que pasaba en Cahuide en particular es que cada una tenía un liderazgo diferente entonces se distribuían mucho las tareas. A una le tocaba encargarse de los sistemas de protección, de defensa civil y de protección frente a sismos, a la otra le tocaba encargarse de la infraestructura y de la mejora de las aulas y así se distribuían las tareas y entonces había como un equilibrio de poderes, no sé cómo llamarlo, entonces como ella sabía de tal, o se le preguntaba a Gloria porque ella era la que iba a las capacitaciones de psicomotricidad, Gloria entonces venía y contaba y eso distribuía equitativamente la toma de decisiones. Mi impresión ha sido que la directora es súper líder, o sea también tenía un equipo en movimiento y siempre en acción, pero ella siempre ha estado ahí (AP).

La manera en cómo lo describe, permite ver un liderazgo colaborativo que desde la unión de capacidades fue mejorando el sistema propio de la institución educativa. Para llegar a este nivel de organización, es seguro que la directora haya sostenido relaciones cercanas con cada maestra para identificar con facilidad los talentos y cualidades personales de cada una.

La especialista de la Ugel expresa que existe una necesidad de atender a la formación del director desde el acompañamiento pedagógico, aunque en el proceso se encuentren desafíos como la responsabilidad de tener un aula a cargo y la dirección del colegio al mismo tiempo (realidad que se vive en la mayoría de instituciones públicas del nivel inicial):

Años atrás, cuando una especialista llegaba a la escuela, lo que hacía la especialista era monitorear las aulas, entonces no se fortalecía mucho al directivo, pero ya en los últimos años, el fortalecimiento es al directivo para apoyo pedagógico. El liderazgo del directivo es fundamental. En el caso de este colegio, la directora tenía aula a cargo, que no es lo ideal, porque no tendría que tener para poder monitorear. Solo realiza el trabajo colegiado. Desde la UGEL fortalecer al directivo como líder pedagógico, lo mismo que se hace en la escuela se hace a nivel de red entre directivos, hacemos lectura de documentos normativos, hacemos talleres. El liderazgo del directivo es esencial en ese sentido para que aquello que se logró hace años pueda mantener con el mismo espíritu el compromiso de todo el equipo pedagógico (ESPUGEL).

En este relato, la especialista comparte las estrategias que permitieron fortalecer el liderazgo del director, entre las que se encuentran los talleres y la lectura de normativas. Ambas experiencias pueden alimentar el conocimiento de la persona, pero logran ser efectivas si se complementan con cualidades oportunidades de desarrollo personal (como la



motivación, el compromiso, la autonomía, etc.).

Lejos de convertirse en un problema que la directora de la institución haya tenido aula a cargo, ella misma expresa que su cargo en la gestión y la docencia le permitió ser un referente positivo e influyente para sus docentes. Así lo comenta:

Es que no puedo separar mucho la parte de docente como de directora...pienso, si no tuviera yo el ser docente me sería más difícil compartir con las maestras y ser la guía, la que en realidad orienta hacia lo que estoy segura que debe de ser. Siendo directora me dio todas las facilidades para ser la guía que logra lo que se quiere para los niños. No creo ser un modelo, pero una especie de "si Sonia lo logró, todos podemos hacerlo (DIR).

Su postura permitía hablar con fundamento desde la experiencia, y así calar mejor en las decisiones de las maestras. Al sentirse ella también acompañada de un especialista, de otros directores y participar de espacios colaborativos de aprendizaje pudo generar continuidad o sostenibilidad a la calidad del servicio. Freire y Miranda (2014) aseguran que en una gestión efectiva y de calidad, el directivo de la escuela no debería alejar el aspecto pedagógico en su quehacer cotidiano.

A partir de estos testimonios y de lo que la literatura sostiene, la calidad de los centros educativos depende mucho de la calidad del líder pedagógico, siempre y cuando se ejerza un liderazgo eficaz, que impacte en la energía, “las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes” (Barber y Mourshed 2008; Pont, Nusche y Moorman 2008 en Freire y Miranda 2014, p.12).

- Creación de alianzas – soporte de red:

La capacidad de liderazgo por parte de la directora se complementó de la iniciativa de crear alianzas estratégicas a favor del mejoramiento del servicio. Estas solicitudes o acercamientos con diversas organizaciones educativas y de otros campos surgieron del reconocimiento de las necesidades internas a atender. Sobre esta medida, Driscoll y Goldring (2005) presentan un enfoque de escuela y desarrollo comunitario, el cual incluye la participación de otras comunidades y organizaciones en la labor educativa (en Roth y Volante, 2016).

Tres de los participantes entrevistados mencionan las principales alianzas establecidas:

“La posta nos ha ayudado también (...) Defensa Civil también ha sido un apoyo hacia las medidas de seguridad y límites en la escuela” (DOC02)

También contamos con un gran aliado que es la posta San Fernando, que es una posta médica en que, si ocurriera algún accidente, que con el SIS y el seguro integral de los niños. Además, todo el año hemos coordinado con la posta hacer el tamizaje de anemia, fluor, a veces hacen también el control de peso y talla de los niños. A veces las mamitas no entendían por eso se dieron como tres charlas de nutrición, la nutricionista de la posta hablaba sobre los alimentos nutritivos que los niños debían comer. A veces los padres no entendían cuando lo decía la maestra, pero sí cuando lo decía una especialista (DOC03).

La escuela trabaja con aliados. Tendría que agregar que la escuela trabaja con la Municipalidad, el centro de salud. Desde las coordinaciones con el directivo, se coordina la fumigación. Es lo primero que se hace antes del inicio de clase y durante el año escolar. A través de la gestión que el directivo tiene que hacer con los aliados. Para que haya seguridad también la Municipalidad porque se trabaja con las brigadas de autoprotección, y ellos trabajan con las comisarias y con los padres de familia (ESPUGEL).

A raíz de las respuestas obtenidas se entiende que la suma de aliados a los propósitos del centro educativo estuvo dirigida a atender principalmente dimensiones estructurales de calidad, es decir, se buscaron cubrir los problemas de salud, seguridad y nutrición. Es valioso recalcar cómo esta sinergia de esfuerzos realmente cala en el progreso de la institución educativa y obtiene un sentido sobre los resultados que reflejaron mejores oportunidades y condiciones para las niñas y niños (tal como se evidencia en las pruebas ECERS-R). La inclusión de la posta y la Municipalidad significaría el verdadero sentido de un trabajo en comunidad que traspasa las paredes de la institución. En definitiva, esta unión representa una “construcción de lazos entre profesionales, agentes y acciones que buscan lograr, desde sus ámbitos de conocimiento, objetivos comunes” (Bustos, 2011, p.82 en Ramírez, 2017).

Por otro lado, esta conformación de alianzas favoreció a un aspecto formativo importante que involucró a las familias. Una de las madres relata su experiencia con el trabajo realizado por la psicóloga de la Municipalidad:

Vino, por ejemplo, una psicóloga a orientar a los padres. Nos sentamos en el patio y con el proyector nos dan la charla sobre cómo podemos mejorar nosotras en positivo con nuestros hijos. Es como decir que la enseñanza del colegio seguirlo en la casa. A veces no tenemos paciencia y la psicóloga está para apoyarnos y escucharnos (MF03).

Estos espacios de capacitación aportaron a procesos de la calidad del servicio educativo, especialmente porque se trabajó sobre las interacciones entre los actores

involucrados.

Incluso, desde la percepción de un padre de familia, esta búsqueda de aliados pudo haber sido el primer paso hacia la implementación de un nuevo “método” de enseñanza, que marcó una forma distinta de aprender:

Esa formación, la miss nos contaba de este método que no había aquí en el Perú y se habían contactado con otra maestra y entonces como ya tenía información, ella se preguntó “¿por qué no lo puedo hacer yo?” Ella fue aprendiendo y su amiga le apoyó y para qué venía al colegio, y así hemos apoyado, y para qué, hemos quedado como colegio vitrina el Cahuide. Todo fue de acuerdo a su esfuerzo de las misses y de todos los que apoyábamos ¿no? (PF02).

Arcelia (2017) hace énfasis en que debe existir una relación sistémica entre la escuela debido a que no debería ver a la institución educativa como un “agente independiente del resto de organizaciones sociales” (p.85). La búsqueda de alianzas no es tarea sencilla, y los testimonios reflejan que la directora fue más allá de lo que se le exigía en su rol de líder. Ver cómo distintos aspectos fueron abordados por estas organizaciones es posible interpretar la intención de atender a una mirada más completa o integral de la niña y el niño.

#### - Recursos económicos

Los recursos financieros son comprendidos como factores asociados a la calidad educativa al contemplar el gasto público que se realiza a nivel de alumno, pero también sobre la formación y crecimiento del docente (Díaz, 2015). El aspecto económico, en ese sentido, suele ser estudiado de manera más amplia a nivel del presupuesto que se asigna para el pago de docentes o trabajos de mantenimiento en los centros educativos. Así lo explica la especialista de la UGEL:

El presupuesto es importante. Para sostener estos aspectos trabajados en la IEI se cuenta con un presupuesto anual otorgado por el Ministerio de Educación a través de PRONIED, así también como escuela con orientación en el enfoque de nivel inicial y los aliados primero se reestructuró la parte de la infraestructura buscando espacios pertinentes internos y externos donde los niños podían desarrollar sus capacidades comunicativas, creativas, su capacidad de aprender a aprender (ESPUGEL).

Sin embargo, en el caso de esta institución educativa, se puede explorar el uso del recurso monetario como un ofrecimiento de las propias familias a partir de una necesidad

compartida, especialmente sobre aspectos físicos como la implementación de espacios o el refuerzo de la seguridad. Algo que llama la atención es que los participantes sienten que no hay el apoyo suficiente que se necesita en la institución pública de inicial. La directora externa de la comunidad, quien gestiona un colegio de la misma urbanización, relata la realidad compartida por todas las escuelas de la zona. Nuevamente, se hace visible una brecha entre el discurso y la realidad:

En realidad, nosotros los colegios estatales esperamos el presupuesto del Gobierno porque en sí nuestra zona es un colegio pequeño que también cuando llegué era de cuatro esteras y tuve que gestionar para poder lograr poco a poco, primeros dos salones, luego con los papás hicieron otros dos, y ahora desde hace poco el Ministerio de Educación emite un fondo para reparaciones y arreglos, pero no tuve la suerte de encontrar un colegio construido. En sí el Gobierno debería preparar colegios con todo lo que corresponde (DIRCOM).

Para hacer frente a una situación similar, la directora involucró a las docentes y padres de familia en el problema y así emprendieron los cambios físicos:

La parte económica es importante porque para adquirir mis muebles tengo que recurrir a mis padres. El dinero de mantenimiento permite que cubramos el peligro de algunos espacios como en la entrada o tomacorrientes, pero no es suficiente (DOC01).

Bueno, se puso una cuota para los materiales, para comprar, pero era pensando en ellos (las niñas y niños) pues, porque si esperabas al Ministerio de Educación a que llegue no iba a pasar eso ¿no? Entonces entre todos pusimos una cuota y compramos unas cosas. Primero no fue mucho pero ya se veía el avance, después, cada año iba incrementando, pero era para la mejora de la infraestructura del nido y era algo que iban a gozar los niños (MF01).

En ambos casos se explica, desde la perspectiva de cada actor, que la atención a este aspecto económico recaía en la idea del impacto del entorno físico sobre el aprendizaje de las niñas y los niños. Por ese motivo, no importaba si el monto aumentaba. Complementario a ello, se interpreta que el hecho de haber permitido que los padres ingresen al centro educativo diariamente podría haber generado que se sientan más comprometidos con el problema al ser testigos constantes de los efectos de estos cambios tangibles en el disfrute de los estudiantes. Esta relación cercana puede generar incluso mayor facilidad en la transparencia de la rendición de cuentas. Un aspecto adverso a este sistema es que no se lograba contar el total apoyo de las familias, ya que al no ser un pago

voluntario había quienes lo cuestionaban o simplemente no podían cubrir los montos. Frente a eso, las mismas familias proponían realizar actividades comunitarias para recaudar los fondos esperados.

Otra de las razones para entender mejor esta dinámica proviene de la propia experiencia del funcionamiento de instituciones públicas en el Perú. Se conoce que este servicio no es del todo gratuito, a pesar de que en el discurso se considere así. La necesidad ha llevado a las familias a involucrarse en los gastos institucionales a través de las APAFAs, de esta manera, han sido consideradas como fuentes de “financiamiento alternativo” (Saavedra y Suárez, 2001, p.5).

Sobre lo afirmado, si se tuviera que seguir la lógica de un servicio público, las familias no deberían preocuparse en sumar fondos; sin embargo, una posible explicación de este “vacío”, que deriva en pensar en nuevas medidas para atender esta necesidad, lo brinda la especialista de la DEI:

Más políticas también, porque lamentablemente no se invierte mucho en la primera infancia, la primera infancia es una etapa muy importante y si bien cada vez más visible, creo que aún en cuanto a decisiones políticas estamos avanzando muy despacio, entonces eso no permite que aquellas necesidades de poder mejorar la atención y servicios en diferentes aspectos (ESPDEI).

En la opinión brindada se resalta la limitada inversión que se realiza en los servicios de primera infancia, incluso el que se otorgaba hasta hace cinco o seis años. En ese sentido, este tema puede ser abordado desde una problemática más macro.

### **3.1.6. Estado como ente rector**

En el servicio educativo, el Estado actúa como un regulador y rector para alcanzar la calidad y responder a la diversidad de necesidades de las niñas, los niños y sus familias.

En todo el proceso de cambio que ha sido relatado hasta el momento, es posible notar el involucramiento del Ministerio de Educación desde distintas aristas. Principalmente, al ser la institución en mención de gestión pública, siempre se ha visto intervenida por este ente rector. Según Yueh y Owens (2012), agentes educativos como directivos y maestros coinciden, que las políticas de gobierno, y por tanto la incidencia del Estado, son factores esenciales en la calidad de la atención infantil.

La especialista de la DEI enfatiza en las acciones que desde la Dirección se viene ejecutando a favor de la calidad educativa:

Tenemos, por ejemplo, a un equipo de gestión de la información que nos ayuda a poder recoger y sistematizar la información importante que nos ayuda a tomar mejores decisiones. También se promueven algunos estudios para obtener información ya sea de cómo están nuestros servicios educativos, la característica de la población a la que atendemos, entonces toda esa información es sumamente válida e importante para poder tomar mejores decisiones (ESPDEI).

Además de lo que la especialista menciona, los actores de la institución educativa resaltan la intervención directa del Ministerio en los cambios del entorno físico:

“El Ministerio de Educación nos ha enviado diferentes tipos de materiales, libros, en el área de ciencia también, kits para investigar, bastante material para juegos tranquilos y para construcción” (DOC03).

La docente enfatiza en la contribución a nivel de materiales o insumos para implementar los sectores de las aulas; sin embargo, la intervención no se limitó a ello pues contempló un aspecto más formativo para las docentes. Eso a través de la asistencia pedagógica:

Esto (el cambio) se logró gracias a las sugerencias que nos dio tanto el Ministerio como los asesores que hemos tenido, el Ministerio también nos capacitó y nos dijo que de preferencia teníamos que sacar esos armarios de las aulas para que el espacio sea más amplio y el niño pueda interactuar mejor (DOC02).

Una de las funciones del Estado, según Fiszbein, Mateo-Berganza y Araujo (2017), es establecer sistemas de aseguramiento de calidad desde el establecimiento de estándares sobre los aprendizajes y competencias de los niños y adultos a cargo de la enseñanza. Los autores resaltan también la importancia de establecer los parámetros de calidad de procesos y estructural.

Para Duran (2008), estas sugerencias, características, insumos, reglamentaciones y directrices, enfocadas a la calidad, no solo se encuentran respaldadas por experiencias en el campo, sino que en investigaciones o estudios del entorno pedagógico de los centros educativos.

En esta intervención se fueron presentando algunos retos, aunque las principales acciones que calaron en el servicio educativo estudiado son la evaluación y las normativas

vigentes.

- La evaluación

Duran (2008) afirma que el rol que el Estado cumple sobre las evaluaciones de los centros educativos permite establecer un diagnóstico de la calidad del sistema, tomando en cuenta estándares establecidos y la postura del Estado sobre lo que calidad refiere. Por su lado, Fiszbein, Mateo-Berganza y Araujo (2017) refieren que “los sistemas de monitoreo son esenciales para informar el ciclo de aseguramiento y mejora continua de la calidad” (p.3).

Por ese motivo, se llevó a cabo la prueba ECERS-R como parte de la Evaluación Nacional de Educación Inicial y el MELQO recientemente. La especialista de la DEI comenta sobre el necesario recojo de información para definir las intervenciones adecuadas:

Creo que en ese aspecto se han ido realizando algunos trabajos puntuales, como el recojo de información en cómo están los espacios educativos en el nivel inicial, cuántos sectores suelen tener nuestras aulas, si es que los materiales están al alcance o no de los niños. Entonces tenemos información que se ha recogido a través de un instrumento MELQO que nos permite ver cuál es el estado, cómo están nuestros servicios de educación inicial en cuanto a la organización de los espacios, con esa información nosotros vamos apuntando a tomar medidas (ESPDEI).

La especialista explica así las medidas de recojo de información que se realizan para evaluar los criterios de calidad a un nivel más macro. Lo interesante de este sistema es que presenta un enfoque integral del niño que no se basa únicamente en los resultados de aprendizaje, pues considera otros aspectos de la calidad de procesos y estructural. Específicamente en el caso de la institución educativa, ésta se encontraba en un mismo nivel mínimo de calidad. Ello motivó al equipo docente a salir de esa situación y mejorar el servicio que ofrecían. Falabella (2014) comenta sobre este punto que se han establecido nuevos mecanismos, como la evaluación estandarizada, para sostener los aspectos establecidos.

A un nivel más micro o interno, las especialistas o acompañantes de la Ugel, visitaban la institución educativa para evaluarla desde el desempeño de la docente. La acompañante pedagógica relata cómo se caracterizaba el sistema empleado.

Quienes sí tenían un sistema cuantitativo eran las especialistas de la UGEL, que sí iban midiendo con los criterios de calidad de ese momento,

con un instrumento justamente para que pueda ser escuela vitrina, en algún momento también recuerdo haber visto otro instrumento, pero...creo que era el mismo que se usaba para ver si la escuela seguía esos criterios estructurales y de procesos (AP).

A través de una medición cuantitativa se identificaba el estado de la calidad del centro, lo que a su vez permitía continuar como una institución referente o “vitrina”. En el deseo de mantener su título, la escuela se mantuvo trabajando para sostener los criterios ya logrados.

Otra de las acciones de evaluación ocurridas en la institución educativa fue la de Desempeño Docente (realizada en el 2017). Una de las maestras refiere que esto le permitió continuar mejorando su práctica:

“Inclusive cuando hemos tenido las evaluaciones de desempeño hemos podido percatarnos de cosas que a veces uno no les toma tanta importancia como debería” (DOC02).

Lo mismo sucedió al pasar por la evaluación ECERS-R. A partir de los resultados obtenidos se prestó una mayor atención al componente de alimentación:

También otra cosa que pasó en relación a la comida es que cuando la evaluadora hizo el ECERS- R les dijo (a las docentes) que mientras los niños estaban comiendo, las maestras tenían que estar con ellos, no podía ser que todas se junten a tomar un café durante la lonchera. Por eso alternaron los tiempos para que no coincidan del todo (AP).

En ambas experiencias de evaluación, la mejora de las prácticas se llevó a cabo por la retroalimentación recibida. Eso generó cambios estructurales y de organización a favor de las niñas y los niños. Lo sucedido coincide con la idea de Martínez, Guevara y Valles (2016), quienes apelan a que desde la evaluación y recolección de evidencias sea posible establecer algunos juicios y con eso brindar retroalimentación pertinente al maestro.

Un desafío visible en el proceso evaluativo fue el temor que éste causaba debido a la discordancia entre lo que se esperaba y la transformación que el centro educativo iba experimentando. Una docente lo explica:

Siendo un colegio público siempre teníamos que tener el visto bueno del Ministerio de Educación y para ello esto era algo nuevo. Cuando empezamos a querer cambiar sectores, organizar patios, era algo nuevo para el MINEDU y la UGEL y había especialistas que no entendían nada de eso y te juzgaban mal, te decían que no estaban bien. A veces tú ponías una cartulina negra y te decían: ¿por qué negra? Tiene que ser de colores,



ponle una flor, ponle muchos colores, entonces tú pensabas cómo le explico que este color era para transmitirle tranquilidad, pero no. Entonces tú tenías que hacerle caso porque si no ellas te decían: “entonces estás jalada en cuanto al monitoreo del MINEDU”, y tú no querías salir jalada entonces como que era una dificultad de MINEDU. Felizmente con el tiempo fueron cambiando. Felizmente la directora fue bien fuerte al decir: “nosotras estamos bien”. Y nos daba esa motivación para creer que estaba bien y no caer frente a lo que decía la especialista porque nosotras pensábamos si lo dice es porque es especialista, por algo tiene un cargo tan grande (DOC04).

Era una evaluación que lejos de brindar una retroalimentación pertinente, juzgaba la iniciativa de la maestra limitando la posibilidad de fundamentar sus decisiones. Si bien con el tiempo varió, en un principio se presentó como un obstáculo para la mejora física y de experiencias en la institución.

#### - Normatividad

La función reguladora del Estado se traduce en diversas normativas que buscan atender a criterios básicos de calidad como la disposición de los espacios, la estructura del tiempo, el ratio de niños- adultos en el aula, así como las experiencias dentro del aula. Todos estos componentes se vinculan con el aspecto estructural y de procesos. Para Yueh y Owens (2012) la calidad envuelve regulaciones que parten de las investigaciones y las relaciones que se generan entre los factores de la calidad misma. La especialista de la DEI explica con sus palabras sobre qué aspectos actúan las normativas:

Toda propuesta que es acompañada de una normativa siempre es más factible de poder hacerse, pero si hablamos a nivel de la escuela, de infraestructura, uno de los aspectos fundamentales es que las IEI cuenten con los servicios básicos: agua, luz, desagüe. Eso es un aspecto fundamental, por otro lado, si vamos a otro nivel, el tema de los espacios es fundamental, la organización de los espacios considero que es un aspecto, es un pilar sobre el cual se va a sostener los procesos de aprendizaje de calidad (ESPDEI).

Por su parte, una de las maestras explica cómo se han acoplado a los requerimientos del Ministerio de Educación, a pesar de las variaciones existentes:

Nos regimos de los horarios, de cuánto dura el tiempo de juego libre en los horarios, aunque hay flexibilidad, tratamos siempre de respetar eso, el tiempo de juego libre, de los proyectos, de las actividades, de refrigerio, siempre hubo un horario establecido. Puede ser que ha cambiado el tiempo del juego libre, antes nos decían que eran 90 minutos, luego 60 minutos, nos hemos ido acoplando a lo que el Ministerio nos dice (DOC02).

Sobre el componente tiempo, hay otra intervención proveniente de la especialista de la DEI:

En realidad hay un tema normativo, hay un tema de horas que están destinadas para la práctica pedagógica y para la parte de planificación que es lo que las docentes de alguna manera demandan, que es importante que se considere un tiempo para que las maestras planifiquen para que puedan tener la oportunidad de reunirse. Hay un tema normativo ahí que mejorar (ESPDEI).

Estas indicaciones presentes en los documentos normativos funcionan como parámetros capaces de organizar la dinámica de la escuela, favoreciendo así a un trabajo más efectivo. En el caso de la institución educativa, la flexibilidad era un punto a favor. En relación a eso, el Ministerio de Educación (2009) aclara que los reglamentos expuestos deben ser adaptados a las condiciones de las escuelas siempre y cuando no se pierda de vista las condiciones de calidad. En ese sentido, ofrecer tiempo justo al juego y a las experiencias educativas formales favorecieron al entorno.

Del mismo modo, la especialista de la Ugel explica que desde las normas se atendió a un criterio de salud, también vinculado a la calidad estructural del servicio educativo:

El Ministerio de Educación, a través de las normas que da anualmente por los bajos niveles de hemoglobina, ha puesto como requisito que se realice, actualmente, un tamizaje de hemoglobina, se coordina con la posta para que se realice eso. En base a esos resultados se hace las charlas de nutrición que favorece a los niños. Por otro lado, van las enfermeras y hacen el control de peso y talla, la charla para el cepillado de dientes (ESPUGEL).

Lo mismo sucede sobre el ratio contemplado en las aulas de inicial. Nuevamente la especialista de la DEI, da su impresión sobre ello. Este tema es de interés por ser constantemente discutido al ser percibido como un obstáculo para la mejora del sistema. Sin embargo, la especialista da una explicación pertinente:

El ratio también es una condición sumamente importante, actualmente, hay la normatividad que establece 25 niños por adulto en promedio, puede ser más, menos 5, es decir, que un aula puede tener 20 niños hasta 30 niños. Entonces hay estudios que nos demuestran que la importancia que tiene este ratio, esta proporción entre adultos, niños, las evidencias demuestran que, en el caso de los niños de 3 años, lo ideal es que haya un adulto por cada 10 niños, en el caso de los niños más grandecitos, 15 niños por adulto. Es una condición de calidad que es compleja desde, está planteada como una meta de la DEI, pero es compleja porque implica muchas cosas, implica temas de normatividad, presupuestales de infraestructura, también (ESPDEI).

Cabe agregar que las investigaciones indican que ello afecta la calidad en el cuidado y en las interacciones sociales entre las niñas y niños y maestros (Whitebook, 1995). Sin duda, es un tema que puede ser discutido desde lo que se vive en la práctica diaria. Es posible trabajar con esa cantidad de niñas y niños, pero para hacerlo de manera satisfactoria, es necesario ejecutar estrategias organizativas y didácticas desde el rol docente. Especialmente si se desea establecer interacciones efectivas y experiencias retadoras desde la investigación.

En resumen, cada uno de estos relatos permite entender a la calidad desde una perspectiva única y propia de la comunidad educativa. Se entiende, así como un proceso inacabado que involucra una serie de factores y componentes que apuntan a lograr un servicio completo, que responda a las necesidades de los estudiantes y genere resultados positivos sobre el aprendizaje. El proceso de trabajo hacia la calidad involucra la participación activa de los distintos responsables y miembros de la escuela, así como una práctica reflexiva - autónoma permanente que genera cambios de manera consciente.

Con la intención de seguir ahondando en este análisis, es importante entender cómo estos factores actúan de manera sistémica influyéndose bidireccionalmente en la experiencia de la institución educativa del estudio.

### **3.2. RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA COMO PARTE DE UN SISTEMA DE CAMBIO EN LA I.E.I PÚBLICA**

Los hallazgos del estudio invitan a establecer una mirada de la calidad centrada en el cambio o la transformación, debido a que cada decisión en el proceso educativo repercutió en el comportamiento y el aprendizaje de los participantes (Harvey y Green, 1993 en Díaz, 2015). Esta afirmación se basa en la actuación de los factores involucrados y en la influencia sobre las prácticas establecidas. Cabe resaltar, además, que en el relato de los participantes es posible identificar una relación e influencia colectiva o bidireccional entre los componentes asociados a la calidad.

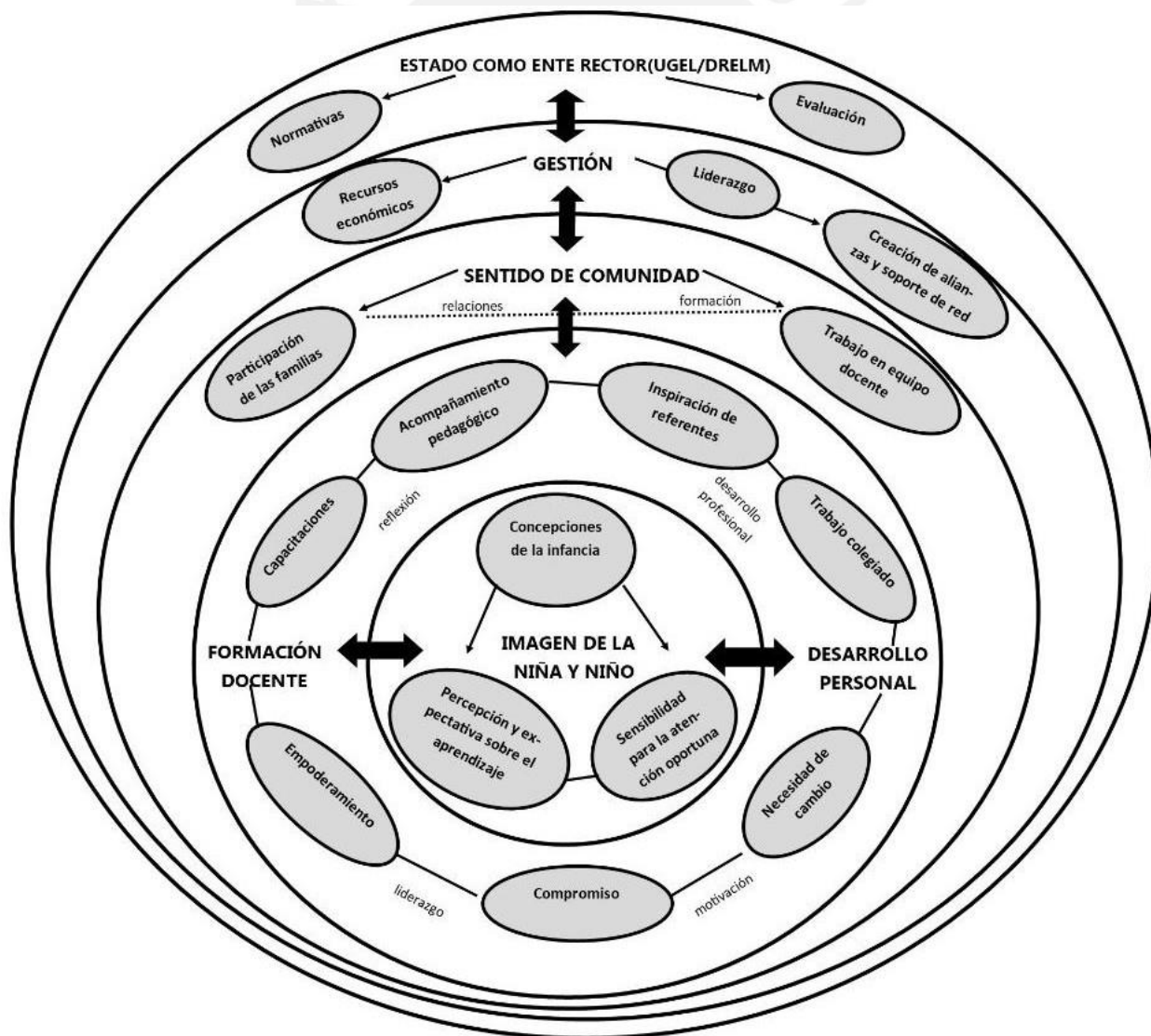
Partiendo de ello, se puede interpretar que los factores mencionados en la primera sección actúan de manera conjunta o sistémica a favor de la calidad del servicio educativo. Si bien desde la literatura es posible identificar grupos o tipologías de factores (Avendaño et al., 2016) que reúnen a los aspectos internos, externos, directos o indirectos, en la

presente investigación se ha establecido un sistema particular (visible en la Figura 2). Azkona y Hoyuelos (2011) respaldan este enfoque sistémico desde el propio concepto de calidad de escuela infantil, en el que sugieren entenderse desde los criterios y elementos “sistémicamente entrelazados” (p. 157).

La figura que a continuación se presenta intenta representar la vinculación entre todos los factores valorados como movilizados de cambios, aproximando aquellos que impacten con mayor énfasis entre sí. Del mismo modo, debe considerarse que esta información no requiere ser leída como una lista secuencial de pasos ni mucho menos como una receta, puesto que no existe una única manera de trabajar hacia la calidad. Ésta se contextualiza a la realidad o cultura de cada experiencia distinta y tiene un foco hacia el proceso para alcanzarla y sostenerla en el tiempo.

Figura 2.

*Sistema de interrelación de los factores asociados a la calidad educativa*



### 3.2.1. Primer nivel

El factor central, ubicado en el primer nivel del sistema, incluye a las imágenes de la niña y niño, es decir, a las concepciones que se han fortalecido desde el diálogo y la confrontación de experiencias. Esto debido a que, desde los testimonios recogidos, los participantes aseguran haber emprendido cambios en la dinámica pensando en el infante, y con la intención de responder a sus necesidades particulares. Las demandas de un niño competente y sujeto de derechos no solo se centraron en una dimensión académica, sino que en diferentes aspectos del desarrollo. En otras palabras, una mirada completa del estudiante propició la búsqueda de una calidad integral (Seibold, 2000).

Lo cierto es que estas concepciones positivas sobre la niña y el niño provienen de la acción, formación y reflexión docente y del directivo (correspondiente al segundo y quinto factor). Por esa razón, es innegable la inclusión del equipo pedagógico en el corazón del sistema asociado a la calidad, porque sin su capacidad sensible a las reales necesidades de aprendizaje y entorno físico en el que el niño se desenvuelve, no hubiera sido posible construir una propuesta educativa pertinente. Así también, cabe mencionar que fueron los adultos quienes establecieron nuevas expectativas sobre el aprendizaje, aquellas que se abordaron dentro las dimensiones estructurales y de procesos de la calidad.

Sobre lo expresado, se reconoce entonces que no es gratuita la declaración de la infancia y mucho menos es sencillo defenderla en la toma de decisiones (en ámbitos físicos y de experiencias), ya que eso podría ser un camino inacabado. Por ese motivo, es necesario contar con docentes y directivos preparados, con una base formativa, para fortalecer estas ideas sobre la infancia y para que sean capaces de responder oportunamente a estas cualidades poderosas (Ramírez, 2017). En el análisis, existen preguntas básicas que permiten establecer el vínculo con el segundo nivel de este sistema: ¿Cómo continuar respondiendo y defendiendo esta imagen de la niña y el niño? y ¿cómo se fortalecen estas concepciones para que sean comprendidas institucionalmente en el servicio educativo? La primera pregunta es la que se planteó el equipo pedagógico y abrió un camino de opciones que permitieron llevar a cabo los primeros cambios de mejora. La opción más valorada por todos fue, sin duda, la formación docente (perteneciente al segundo nivel) y de la directora (perteneciente a un quinto nivel). La misma que mientras se llevaba a cabo permitía a la comunidad educativa retomar estas concepciones ya establecidas para confrontarlas con las acciones de la práctica misma.

En cuanto a la segunda pregunta, la formación pedagógica, desde sus distintas estrategias como el acompañamiento o trabajo colegiado, generaban un entendimiento colectivo puesto que todos los miembros del equipo, sin excepción, participaban de los encuentros de formación. De esa manera, la práctica reflexiva se intensificó a nivel institucional, desde la revisión de evidencia como videos o documentaciones que generaban espacios de retroalimentación efectivas entre pares. Esto favoreció a un aprendizaje colectivo, aún en construcción, que llevó a identificar los aspectos a reforzar para brindar una atención integral al estudiante. Para Malaguzzi (en Azkana y Hoyuelos, s/f), la incorporación de docentes formados permanentemente no es solo una cuestión de voluntad, “es un derecho de la niña y el niño” (p.161). Como complemento, es posible aproximar la vinculación de esta defensa de imagen de niño a la participación de las familias y el rol del Estado (otros factores movilizados). El primer aspecto se ve afectado por considerar a miembros de la comunidad educativa que refuerzan la declaración de esta imagen institucional desde sus expectativas y maneras de interactuar con las niñas y los niños. La participación del Estado, en cambio, genera un impacto direccionado hacia las decisiones formativas docentes y desde el liderazgo de políticas que defienden la atención de calidad de la Educación Inicial en el Perú.

### **3.2.2. Segundo nivel**

Es posible destacar en el segundo nivel las diversas estrategias o componentes del aspecto formativo. Se reconoce al acompañamiento pedagógico como la modalidad más efectiva, en cuanto a la movilización de las prácticas docentes (Unesco, 2019) y los cambios del entorno físico, siempre que se haya dado en un contexto amigable y sobre la base de la autonomía. Nuevamente, es importante recalcar que un punto a favor se dio gracias a que toda la comunidad recibía el acompañamiento y formaba parte de los espacios colectivos de discusión y reflexión, liderados por la gestión de la directora (parte del quinto nivel). Asimismo, una estrategia novedosa como la inspiración sobre referentes permitió al equipo entender cómo se respondía a las características de los estudiantes del nivel inicial, en diversos contextos.

El encuentro e impacto de los momentos formativos recibidos desde el interior o exterior de la escuela, repercutieron en otro factor fundamental de la calidad: el desarrollo personal. Este conjunto de cualidades y competencias enfocadas a una mejora en las oportunidades de las niñas y los niños se originó y fortaleció desde la participación constante en los entornos de formación, los cuales se caracterizaron por promover una

reflexión activa. Pedroza et al. (2014) alegan sobre esta idea que desde la práctica formativa es posible garantizar un personal idóneo, capaz de “fortalecer en sus prácticas la atención de los niños, ampliando y resignificando las concepciones, creencias y saberes que influyen en la promoción del desarrollo infantil” (p.30).

De esa manera fue posible el empoderamiento de algunas docentes y el fortalecimiento del liderazgo directivo debido a que las participantes contaron con un mayor fundamento para dar a conocer sus ideas, deseos y así movilizar al cambio influyendo en otros. Fundamentalmente, ello dio paso a un deseo colectivo de generar un cambio de lo que rutinariamente se venía trabajando. Sobre este último punto es que vuelve a surgir una relación recíproca entre dos o tres factores (incluyendo las imágenes del niño), debido a que es en los procesos formativos que el equipo docente inicia la búsqueda de respuestas frente a uno de los principales anhelos del grupo: la necesidad del cambio, de una mejora que considera un nuevo paradigma a favor de lo mejor en el servicio educativo.

Es posible afirmar, entonces, una comunicación entre el primer y segundo nivel, porque al reunir todas estas condiciones propias del desarrollo personal, de la motivación y el compromiso del equipo para continuar formándose desde sus propios recursos, fue posible cuestionar la manera de responder a las imágenes del estudiante ya establecidas. En el caso de la escuela estudiada, la dinámica se dio en un orden distinto, dependiendo del caso. Es decir, hay quienes potenciaron el talento humano desde la información recibida en las capacitaciones, mientras que otras confiaron en sus capacidades y tomaron en cuenta sus necesidades para animarse a participar de entornos formativos. El aspecto formativo actúa como un factor influyente del siguiente nivel.

### **3.2.3. Tercer nivel**

Cualidades personales como el liderazgo, la motivación o el compromiso colectivo pueden favorecer a un factor que se visualiza en el tercer nivel del gráfico: el sentido de trabajo en comunidad. Esta relación encuentra una explicación a medida que el sujeto cuente con las estrategias personales necesarias que lo lleve a defender la búsqueda de la calidad. Al mismo tiempo, en el caso de la escuela, estas características que formaron parte de la identidad de las personas, ofrecieron mayores herramientas para fortalecer la propia comunidad educativa. Primero, desde la cohesión entre los miembros del equipo pedagógico, y posteriormente, en la inclusión de las familias desde una participación activa (logística y reflexiva). Para concretar esta labor conjunta, fue necesario establecer objetivos comunes (vinculados al primer nivel del sistema), donde la niña, el niño y el docente son el centro de toda acción. Una ventaja en este trayecto fue que las maestras se

encontraban en un nivel adecuado en cuanto al manejo de información, aunque con cierta limitación en la ejecución. Lo cierto es que este trabajo conjunto y comprometido permite responder a la escuela misma como una comunidad que merece mejorar desde los esfuerzos de todos los agentes internos y externos (Gallego, Rodríguez y Corujo, 2016).

Esta intención de fortalecer el sentido de comunidad, llevó a los miembros del equipo pedagógico a hacer visibles sus estrategias de liderazgo y motivación para “inyectar” en las familias ese mismo deseo de mejora. Algo importante en este propósito fue reconocer las capacidades de las familias, valorar su acción en la escuela y tener la intención de establecer interacciones positivas (que es parte de una dimensión de calidad). Cuando los padres se sintieron valorados e importantes en la institución educativa, tuvieron más intención de involucrarse con el proyecto educativo. Eso porque eran testigos cercanos del tipo de servicio que se ofrecía y de las necesidades presentes en las interacciones y condiciones de la escuela. Lo afirmado se sustenta en la experiencia de las escuelas de Reggio Emilia, en las que el fundador Malaguzzi (2001), considera que la participación exige muchos requerimientos en las que les pide a los maestros “una disponibilidad humana e interpersonal, una rica valoración del rol de los padres y un deseo de aprender hablando, discutiendo y escuchando a los padres” (p.64).

De esa forma, estas mismas cualidades de motivación y compromiso se fueron desarrollando con el tiempo por parte de las familias para organizarse entre ellas y atender los aspectos estructurales y físicos de la escuela. También, se plantea una necesidad de formación a los padres de familia para que exista una real conscientización sobre la atención a los aspectos de calidad, permitiendo que aquello que se conoce pueda no solo quedar a nivel de idea o deseo, sino sea posible llevarlo a la práctica.

Por otro lado, en cuanto al sentido de trabajo del equipo interno, la formación colectiva (parte del segundo nivel) permitió fortalecer las capacidades de liderazgo, debido a que, con los recibidos, establecieron espacios de interaprendizaje o sesiones de modelamiento donde las mismas colegas actuaban como referentes de otras. En consecuencia, no solo se orientaba hacia un desarrollo individual, sino, como lo sostiene Ramírez (2017), a un desarrollo “de la colectividad, vinculándose con las demandas sociales y atendiendo las necesidades de las personas en relación con su medio” (p.88). Balaguer y Arderiu (2007) señalan sobre esto que es básico “establecer las bases para llevar a cabo un proyecto común y coordinado en el que participen todos los trabajadores de la escuela (personal docente, cocineras y auxiliares de limpieza)” (p.159 en Azkona y Hoyuelos, s/f). Esta dinámica posibilita el bienestar y la coherencia del propio proyecto.



#### **3.2.4. Cuarto nivel**

En definitiva, no ha sido tarea sencilla propiciar la participación familiar y docente en un entorno democrático, entendiendo a la escuela como un lugar de encuentro entre los distintos actores, un foro de la sociedad civil (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Para lograrlo, fue sustancial sentar las bases en las propias decisiones y acciones del líder pedagógico y de la gestión que se realiza en la escuela (otro factor del sistema).

El liderazgo del directivo, que deriva de su talento humano y del acompañamiento recibido, pudo ser un movilizador de trabajo, fuente de convencimiento, para las docentes y las familias para involucrarse en el proyecto de calidad. Siempre que se emplearon condiciones de clima y organización efectiva dentro de la escuela, teniendo como base la comunicación y cercanía a los avances de la comunidad.

Otra relación visible en el sistema (entre los niveles) tiene que ver con las alianzas que se establecieron con organizaciones privadas y públicas (por ejemplo, la municipalidad y la posta médica), las cuales muestran la intención de trabajar en comunidad en un sentido más amplio. La unión de esfuerzos de cada grupo social permitió responder a una imagen de niño más integral ya que atendió criterios de la calidad difícilmente abordados solo desde la iniciativa docente, como la nutrición (charlas y Qali Warma), la salud (controles y charlas de la posta) y protección infantil (talleres a cargo de psicólogos).

Así también, es posible indicar que el rol del directivo es regulado por el Estado o, específicamente, el Ministerio de Educación, al ser los representantes de cada institución educativa. Por ese motivo, este actor rector es el último factor a mencionar dentro de este sistema.

#### **3.2.5. Quinto nivel**

El Estado en su rol de regulador de la calidad, incide en todos los demás factores debido a que establece los parámetros y normas que como país son necesarias a favor de una mejora del servicio educativo inicial. Para eso, es importante contar con un sistema de control de la calidad que contemple en sus criterios las metas sobre los que la sociedad civil necesita trabajar.

En referencia a lo mencionado, las normativas son básicas para universalizar las expectativas de aprendizaje y del entorno educativo, aunque mantengan siempre un criterio de flexibilidad. Si bien estas atienden aspectos más estructurales, otros documentos o guías desarrollados por el MINEDU ofrecen las herramientas para atender

la calidad de procesos en las escuelas. Es decir, no solo se indican a qué llegar, sino que hay un énfasis en las metodologías para concretarlas.

En dichos archivos y reglamentos es posible reconocer la cultura de infancia que a nivel de país se posee, así como las acciones a favor de la preparación y el bienestar docente. De igual manera, se orienta sobre el trabajo con las familias y se establecen las orientaciones de acción del directivo. En el caso de la institución educativa del estudio, siempre se procuró tener una concordancia con el discurso y las normas del Estado, aunque una limitación formativa, metodológica (contextualizada) o de recursos, impedía que en la práctica esto se lleve a cabo de manera efectiva.

Otra de las intervenciones resaltadas por Fiszbein, Mateo-Berganza y Araujo (2017) es la capacidad evaluadora del sistema para garantizar la calidad en cada uno de los criterios contemplados. Las evaluaciones nacionales que contemplan los niveles estructurales y de procesos, así como las pruebas estandarizadas aplicadas revelan un diagnóstico (que afecta a los demás factores del sistema) y permite conocer sobre qué aspectos trabajar desde las políticas educativas.

En la situación particular de la escuela, la intervención del Estado contempló un rol de monitor y acompañante para atender las áreas de la calidad del nivel inicial. El trabajo de las especialistas de la Ugel y la DRELM dan muestra de ello, al acompañar las funciones de las docentes y directivos, agentes que gestionan la escuela y forman parte esencial en el sistema propuesto.

Para finalizar, cabe mencionar que las relaciones entre los factores permiten entender qué esfuerzos son necesarios emplear para mantener los logros, debido a que este nivel de permanencia o sostenibilidad fortalecen el sistema de la escuela.

## CONCLUSIONES

1. En esta investigación, los participantes internos y externos de la escuela pública identifican seis principales factores asociados a la calidad del servicio ofrecido: las imágenes de la niña y el niño, la formación docente, el desarrollo personal, el sentido de comunidad, la gestión y, finalmente, el rol del Estado. Estos aspectos se reconocen a partir de los cambios ocurridos en distintos ámbitos del servicio educativo, relacionados al aspecto físico, mobiliario o infraestructura, experiencias de aprendizaje en el aula, las interacciones entre los actores, entre otros. Los informantes explican la ejecución de cada factor desde la presencia de componentes que se relacionan entre sí y son propios de la dinámica escolar. Asimismo, desde el análisis, es posible ver que cada aspecto parte de un entendimiento de la calidad como un proceso de mejora del servicio a favor de la concepción positiva de la niña y el niño.
2. En referencia al factor de imagen de la niña y el niño, los participantes del estudio aseguran que un cambio o unificación en las concepciones de la infancia permiten entender las necesidades y características que requieren ser respondidas desde la práctica docente y las condiciones físicas. Establecer institucionalmente una cultura positiva de la infancia, inicia una movilización que adapta el entorno educativo a las reales necesidades de desarrollo del niño, lo que le permita desenvolverse en un espacio que por derecho le corresponde. En ese sentido, el desarrollo de la sensibilidad es un componente necesario para la identificación de las limitaciones presentes en la rutina cotidiana y la posterior toma de decisiones. Especialmente, porque esta mirada de la niña y el niño como centro coincide con la perspectiva de la calidad educativa en el nivel inicial en el Perú, y se presenta como un desafío permanente.
3. Se evidencia que la formación docente es también un factor que influye en el desempeño del maestro, además que fortalece la definición de la niña y el niño. En el estudio, el deseo de capacitarse surge por la necesidad de brindar una respuesta coherente y respetuosa a las características de los estudiantes. Las capacitaciones, el acompañamiento pedagógico, la inspiración de referentes educativos y el trabajo colegiado son espacios formativos que inciden significativamente en el cambio de las prácticas docente a favor de la calidad, siempre y cuando se complementen entre sí e incluyan a todo el personal. Del mismo modo, el enfoque de estas estrategias permite que el docente pueda ser un agente

reflexivo, autónomo y libre de llevar acciones que reconoce importantes en su práctica. Respecto a ello, es importante también que exista una coherencia con los parámetros y normas del Estado, y a su vez responda a las necesidades particulares de la escuela. Si las iniciativas docentes, a pesar de estar alineadas a un discurso socioconstructivista, son cuestionadas o desvaloradas por las autoridades, puede representar un obstáculo del propio sistema para la mejora de la calidad educativa.

4. En relación al factor de desarrollo personal, los participantes inician el proceso de transformación desde la motivación intrínseca al cambio, la misma que se refuerza desde la cercanía a otras realidades educativas que actuaron como referentes. Los espacios formativos fueron fundamentales para reforzar el compromiso de la comunidad hacia el proyecto educativo, además de otras cualidades que reafirman el valor del talento humano como criterio básico de la calidad educativa. Los esfuerzos derivan en el empoderamiento de la docente fortaleza y la auxiliar al ver ampliadas sus capacidades para inspirar a otros miembros de la comunidad y sumarlos a propósito de mejora. Estas características personales son reconocidas por las familias y, al ser valoradas, influyen en su propio compromiso, propiciando una participación más activa en la escuela.
5. Sobre el factor vinculado al sentido de comunidad, se sabe que hablar de calidad es hacer referencia al concepto de participación, aquella que debe involucrar a los distintos miembros de la comunidad educativa: docentes, familias, directivo y personal de servicio. La cohesión como equipo permite integrar las competencias individuales para mejorar la calidad del servicio ofrecido. En un entorno participativo, la escuela necesita ser vista como un foro democrático en el que, además de los recursos concretos que cada persona pueda ofrecer, se requiere un intercambio de ideas, reflexiones y sugerencias. De esa forma se puede establecer una base sólida para la toma de decisiones. Cabe resaltar que, desde la investigación, es posible reconocer el rol fundamental que cumplen las familias como aliados en la transformación de la escuela. Es primordial que la participación de las mismas no se limite únicamente a un apoyo logístico, sino se amplíe a una participación de procesos en base de sus ideas, sugerencias y opiniones.
6. Según lo hallado en la investigación, el rol líder de la directora contempla no solo su función administrativa, sino la capacidad para involucrarse también en el aspecto pedagógico y clima institucional. Una gestión que actúe como movilizadora de cambios importantes a favor de la calidad, impulsa un trabajo en comunidad, en el sentido más amplio. Es decir, la directora es capaz de establecer alianzas y gestionar los recursos

económicos para mejorar las condiciones de los estudiantes y el entorno físico de la escuela.

7. Desde las intervenciones de los informantes se reconoce el rol del Estado como regulador de la calidad educativa a nivel nacional, por lo que se identifican dos componentes principales para sostener el sistema de las escuelas: la normatividad y las evaluaciones. El proceso de evaluación de la calidad es complejo, pero sumamente necesario, especialmente porque determina el estado actual del sistema educativo, pero también porque permite identificar el progreso y los avances de escuelas que son reconocidas por el Ministerio de Educación, y pueden ser consideradas como referentes de calidad para otras instituciones educativas del nivel inicial. Si bien a nivel de Estado se han llevado a cabo distintas evaluaciones estandarizadas, dirigidas al desempeño docente o calidad del entorno, es necesario que de manera interna en cada escuela exista un sistema de monitoreo para garantizar la sostenibilidad de la calidad educativa. Sin duda, un desafío pendiente por abordar.
8. Finalmente, si bien es útil entender qué comprende cada factor de manera independiente, es más importante saber cómo actúan al ser parte de un sistema complejo y variado. En la presente investigación, es innegable la interrelación que existe entre los factores asociados a la calidad, así como los agentes que la protagonizan. La escuela misma va siendo influenciada por los distintos niveles que se generan en las relaciones de los componentes establecidos, ubicando como eje transversal a la cultura de infancia. De esta manera, se reconoce a la calidad desde un enfoque sistémico, tal como ocurre en la práctica educativa, por lo que valorar estos vínculos permitirá tomar decisiones más pertinentes sobre los procesos e intervenciones. Del mismo modo, desde el análisis, se reconoce que no hay aspectos más importantes que otros, por lo que la posición determina únicamente el nivel de proximidad de acción sobre el estudiante. Sobre ello, puede que la importancia o necesidad de atención de determinado factor tenga ver con el contexto o las personas, de ahí deriva la subjetividad de la calidad.

## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda continuar indagando cómo está siendo entendida la calidad, y por lo mismo, atendida desde la realidad de la escuela pública. Esto debido a que las percepciones pueden brindar mayor importancia a dimensiones de la calidad que no necesariamente se vinculen con los aprendizajes de las niñas y los niños (como en el caso de la dimensión estructural). Por ese motivo, resulta importante identificar los factores más efectivos que influyan en la dimensión procesos para considerarlos en las intervenciones educativas futuras, así como en las estrategias de acompañamiento pedagógico.
2. Un hallazgo interesante del estudio, y que impactó en la formación docente, es la inspiración de referentes externos e internos a la escuela. Esta es una estrategia poco abordada desde el campo de la investigación, pero que podría tomarse en cuenta para futuros estudios. Incluso, puede ser útil definir a nivel de Ugel una red de escuelas referentes que se conviertan en foros de reflexión y creación de prácticas innovadoras para el nivel inicial. Otra posible acción sería empoderar a las escuelas vitrinas para contar con herramientas de liderazgo que, desde el discurso, motiven el cambio de otras escuelas.
3. Al ser visible una cultura de infancia que determina las decisiones en la escuela, sería interesante incluir en futuros estudios la participación de las niñas y los niños como agentes protagonistas del cambio. Recoger sus percepciones sobre la calidad educativa puede ser valioso para continuar construyendo estrategias efectivas.
4. Del mismo modo, se recomienda atender el desafío de la participación activa de la familia dentro de la escuela y en el hogar a favor de la educación de sus hijas e hijos. Para eso, es necesario que se amplíe las expectativas sobre la función de la familia y su contribución que en muchas ocasiones la limita a una acción logística. Debería brindarse, así, un rol más participativo de ideas, reflexivo y de resolución de problemas, para que aporte a la calidad del servicio, pero también para que los padres sean capaces de exigirlo de manera fundamentada.
5. Desde lo aprendido en la Maestría se reconoce que la calidad de los servicios es un permanente tema de preocupación en el campo del Desarrollo Infantil Temprano por el alto impacto en el corto, mediano y largo plazo en la vida de los peruanos. El aspecto

educativo tiene un rol fundamental porque atraviesa a varios de los resultados priorizados (por ejemplo, Regulación de emociones y comportamientos, Comunicación verbal efectiva, Función simbólica) en los Lineamientos Primero la Infancia. Por ese motivo, el presente estudio ofrece un ejemplo de las acciones o estrategias que podrían priorizarse en el campo educativo, especialmente en el sector público, para cumplir las metas como país desde el mejoramiento de los servicios de educación inicial (indudablemente, esto representa una parte de la suma de acciones y sectores que necesitan intervenir). Del mismo modo, se aconseja que el contenido de la tesis pueda ser tomado para intervenciones de programas o proyectos futuros con la intención de mejorar los aspectos relacionados a la formación docente, el trabajo con familias y las condiciones de los centros educativos del nivel inicial en general.

6. Finalmente, en un contexto de emergencia sanitaria, el tema de la calidad cobra gran atención. Se propone, en ese sentido, que desde el Ministerio de Educación se establezcan parámetros ajustados al nuevo escenario educativo que es el hogar, en el que la diversidad obtiene un lugar predominante al mostrar distintas formas de vida y características de las personas y entornos. Tomarlos en cuenta, desde los distintos servicios, programas o proyectos puede ubicar a los profesionales y las familias en una ruta con objetivos comunes a favor del desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo (1993). La Calidad de la Educación Ejes para su Definición y Evaluación. *Organización de Estudios Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/237537743/Aguerrondo-1993-La-Calidad-de-La-Educacion-Ejes-Para-Su-Definicion-y-Evaluacion>
- Amaya, A.; Zúñiga, E.; Salazar, M. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales competencias digitales. *Apertura*, 10 (1), pp. 104-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n1/2007-1094-apertura-10-01-104.pdf>
- Ariel, J., Mauricio, F. y López, H.(2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: estudio de caso. *Revista Pedagogía*, 39(105),pp. 151-172. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/334466394\\_La\\_motivacion\\_docente\\_y\\_su\\_repercusion\\_en\\_la\\_calidad\\_educativa\\_estudio\\_de\\_caso](https://www.researchgate.net/publication/334466394_La_motivacion_docente_y_su_repercusion_en_la_calidad_educativa_estudio_de_caso)
- Arcelia, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26 (51), p. 79-94. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Avendaño, W.; Paz, L.; Parada - Trujillo, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación & Desarrollo*, 24 (2), pp. 329-354. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26850086006.pdf>
- Azkona, J. y Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tarbiya*, 42 (1), pp. 157- 186. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/273>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Casos*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-estudios-de-caso.pdf>
- Banco Mundial (2006). *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/45/025.%20Por%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20calidad%20para%20el%20Per%C3%BA.%20Est%C3%A1ndares,%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%20y%20fortalecimiento%20de%20capacidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barber, M. y Mourshed (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, 5-47. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Barnett, S. (2008). *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder and Tempe: Education ans the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Recuperado de <https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>



- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(2), pp. 84-10. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660816>
- Berlinski, S. y Schady N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington D.C: BID. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%ABlicas.pdf](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas.pdf)
- Beytia, V. (2019). *La investigación pedagógica como estrategia de formación para docentes noveles de educación inicial: el caso de Red Solare Perú y la Asociación Promotora de Educación Inicial la Casa Amarilla* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1353/browse?type=author&value=Beytia+Ochoa%2C+Veronica>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: Universidad de La Rioja.
- Burchinal, M.(2000). Relating Quality of Center Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally, *Child Development*, 71(2), pp. 339-357. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/12484653\\_Relating\\_Quality\\_of\\_Center-Based\\_Child\\_Care\\_to\\_Early\\_Cognitive\\_and\\_Language\\_Development\\_Longitudinally](https://www.researchgate.net/publication/12484653_Relating_Quality_of_Center-Based_Child_Care_to_Early_Cognitive_and_Language_Development_Longitudinally)
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), pp. 2-11. Recuperado de [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0601\\_01](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0601_01)
- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Calvo, G., Franco, M. y Vergara, M. (2003). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7 (1), pp. 79-108. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28121400\\_Las\\_necesidades\\_de\\_formacion\\_permanente\\_del\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/28121400_Las_necesidades_de_formacion_permanente_del_docente)
- Carassai, M.(2003) El niño del mañana, ¿quiénes son los niños de hoy? Contexto Educativo(29). *Revista Digital de educación y nuevas tecnologías*. Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2013/05/16/el-nino-del-manana-quienes-son-los-ninos-hoy/>
- Coloma, C. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Educación*, 15(29), 63-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2382/2328>
- Consejo Escolar de Castilla y León.(2001). La calidad educativa: Algunas experiencias. *Junta de Castilla y León*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/4872>
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/304/166.%20Proyecto%20Educativo%20Nacional%20a%202021.%20La%20educaci%3%b3n%20que%20queremos%20para%20el%20Per%3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cryer, D. (2006). *Variables decisivas en la calidad de la educación. Modelos Conceptuales y Metodológicas en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura
- Cryer, D., Harms, T., y Riley, C. (2003). *All About the ECERS-R. A detail guide in words & pictures to be used with the ECERS-R*. Kaplan Early Learning Company. Recuperado de: <https://ers.fpg.unc.edu/all-about-ecers-r>
- Curby, J., Grim, K. y Cameron, C. (2009). Teacher- child interactions children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), pp. 912- 925. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232523732\\_Teacher-Child\\_Interactions\\_and\\_Children%27s\\_Achievement\\_Trajectories\\_Across\\_Kindergarten\\_and\\_First\\_Grade](https://www.researchgate.net/publication/232523732_Teacher-Child_Interactions_and_Children%27s_Achievement_Trajectories_Across_Kindergarten_and_First_Grade)
- Dahlberg, D., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres: Falmer Press. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433943.pdf>
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2006). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care- Languages of Evaluation. *CESifo DICE*, 6(2), pp. 21-26. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/227383645\\_Beyond\\_Quality\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care\\_-\\_Languages\\_of\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/227383645_Beyond_Quality_in_Early_Childhood_Education_and_Care_-_Languages_of_Evaluation)
- Díaz, R. (2015). Factores condicionantes de la calidad en educación universitaria peruana. *LEX*, 13(15), pp.307-331. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/307257105/Dialnet-FactoresCondicionantesDeLaCalidadEnLaEducacionUniv-5157760-2>
- Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), pp.162-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dunkelberg, E. (2018). *Resultados de la Evaluación en base a la Escala de Calificación del Ambiente preescolar ECERS-R e ITERS*. Lima:EDU-K
- Durán, D. (2008). El rol del Estado en la eficacia y mejora de la educación: ¿Hacia una imposición ideológica? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6,(4), pp.69-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160405.pdf>
- Eirin- Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *SCIELO*, 44(1), pp.259-278. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000100259](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100259)
- Evertson, C. y Weinstein, C.(2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-000>

- Falabella, A. (2014). The Performing School: Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), pp.1-28. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315/1312>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación Inicial. Lecciones desde la experiencia internacional. *GESTIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA*, 27(2), pp. 309-340. Recuperado de <http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojsaide/index.php/gypp/article/view/469/118>
- Flick, U. (2007). *La investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fosnot, T. y Stewart, R. (2005). *Constructivism: a psychological theory of learning. Constructivism. Theory, perspectives, and practices*. New York: Teachers College Press.
- Fiszbein, A., Mateo-Berganza, D. y Araujo, M. (2017). *La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina*. Washington, DC.: BID y EL DIÁLOGO. Recuperado de [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La\\_calidad\\_de\\_los\\_servicios\\_de\\_desarrollo\\_infantil\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_Una\\_agenda\\_para\\_el\\_cambio.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La_calidad_de_los_servicios_de_desarrollo_infantil_en_Am%C3%A9rica_Latina_Una_agenda_para_el_cambio.pdf)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata
- Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), pp. 257-273. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0718-07052014000200015&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052014000200015&lng=es&tlng=es)
- Fraser, S. y Gestwicki (2000). *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Lima: GRADE*. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Gallego, J. (1999). *Calidad en la escuela infantil*. Organización y Gestión Educativa. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3743>
- Gallego, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prima Social. Revista de Investigación Social*, 16, pp.60-110. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/1254/1317>
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277057014\\_Calidad\\_Educativa\\_Mas\\_que\\_resultados\\_en\\_pruebas\\_estandarizadas](https://www.researchgate.net/publication/277057014_Calidad_Educativa_Mas_que_resultados_en_pruebas_estandarizadas)
- Gómez, I., Lledó, A. y Perandones, T. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 7(1), pp. 151-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791016.pdf>

- Guerrero, G. (2019). *Informe de progreso de políticas de primera infancia*. Lima: El Diálogo Interamericano y Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/12/Per%C3%BA-Layout-1-1.pdf>
- Guerrero, G. y Demarini, F. (2016). *Investigación para el Desarrollo en el Perú -Atención y Educación de la primera infancia en el Perú: Avances y retos pendientes*. Lima: GRADE. Recuperado de [https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/primerainfancia\\_GG\\_35.pdf](https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/primerainfancia_GG_35.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2011). *Metodología de la investigación*. México DF:Mc Graw- Hill
- Herrera, D., Luengo, A., Parada, C. y Rodriguez, N. (2017). *Concepciones sobre la calidad educativa de una sala cuna: la perspectiva de distintos actores educativos*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Tesis de pregrado. Recuperado de: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1292/Daniela%20Herrera%20P..pdf?sequence=1&isAllowed=y>,
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO*. 3(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Kashif, R. y Ali, M. (2008). Impact of Teachers' Training on Students' Learning Attitude and Organizational Performance. *The International Journal of Business & Management*. 6 (10), pp. 239-248. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/329153414\\_Impact\\_of\\_Teachers'\\_Training\\_on\\_Students'\\_Learning\\_Attitude\\_and\\_Organizational\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/329153414_Impact_of_Teachers'_Training_on_Students'_Learning_Attitude_and_Organizational_Performance)
- Kwan, Y. (2012). The Relationship between the Catholic Teacher's Faith and Commitment in the Catholic High School. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 15(2), pp. 117-139.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?id=xZtyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=xZtyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp.1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685008>
- Lera, J., Oliver, R. (2002). *Early Childhood Environmental Rating Scale – Revised version*. New York – Teacher College Press. Recuperado de <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf>
- Llanos, M. (2014). *La calidad en los servicios de educación inicial en el Perú*. Informe de sistematización de investigaciones y experiencias. Recuperado de <https://bit.ly/2YIpOGJ>

- López (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas*. Banco Interamericano de Desarrollo. Biblioteca Felipe Herrera. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFC%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil-Gu%C3%ADa-de-herramientas.pdf>
- López, J., Araujo, M. y Tomé, R. (2016). *La Calidad de la centros infantiles del Buen Vivir en Ecuador. Resumen de políticas*. BID.
- López, J., Hernández, X., Acosta, L. (2012). *La Calidad de la educación. Una propuesta para su concepción y evaluación en la primera infancia*. Recuperado de [http://files.sld.cu/prevemi/files/2012/11/calidad\\_educacion.pdf](http://files.sld.cu/prevemi/files/2012/11/calidad_educacion.pdf)
- Malaguzzi, L. (2001). *A favor de una pedagogía relacional*. *Infancia*, 51-56.
- Martalock, P. (2012). "What is a wheel?" The image of the child: traditional, project approach, and Reggio Emilia Perspectives. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), pp. 3-11. Recuperado de <https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2015/08/The-image-of-the-child-and-reggio-emilia-perspectives.pdf>
- Martinez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 1(20), pp.165-193. Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, G., Guevara, A., Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*. 12(6), pp. 123-134. México: Universidad Autónoma Indígena de México. México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martinez, H. y Gonzáles, S. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), pp. 521-541. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mc Pherson, G. (2019). *Impulsar la educación temprana en los entornos más desafiantes*. BID. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/educacion-temprana-en-crisis/>
- Mendivil, L. (2020). Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación. Lima: PUCP. Recuperado de: <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/08/03180404/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020.pdf>
- MINEDU (s/f). *Guía para el trabajo con padres y madres de familia de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/26-trabajo-con-padres-y-con-familias.pdf>
- MINEDU (2009). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

- MINEDU (2011). Programa Estratégico Logros de Aprendizaje. Lima. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2015). *Informe de indicadores clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4583/Informe%20de%20indicadores%20clave%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2016). *Pautas de observación de la gestión del espacio y los materiales del aula*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicialtramo2/pauta-de-observacion-de-la-gestion-del-espacio-y-los-materiales-en-el-aula/>
- MINEDU (2016). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima: Currículo Nacional. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2017). *Manual de rúbricas de observación de aula*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.2.%20Manual%20de%20uso%20de%20R%C3%BAbrica%20de%20Observaci%C3%B3n%20de%20Aula.pdf>
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU (2018). *Informe final “servicio de consultoría para el levantamiento de la línea final para la evaluación de impacto del programa de mejoramiento de la educación inicial en Ayacucho, Huancavelica y Huánuco*. GRADE. Recuperado de [https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PMEI\\_AlcazarChinen-1.pdf](https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PMEI_AlcazarChinen-1.pdf)
- MINEDU (2019). *Resultados de la Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano*. Unidad de Seguimiento y Evaluación. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2019). *Evaluación Ordinaria de Desempeño Docente 2017*. Informe Nacional. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11565198575Informe-Final-EDD-2017-Tramo-I.pdf>
- Mora, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, 1(10) pp. 71-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573007.pdf>
- Murray, A. (2004). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914883.pdf>

- Nitecki, E. (2015). Integrated School- Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25 (2), pp. 195-217. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085725.pdf>
- Ñopo, H. (2018). Análisis de la inversión educativa en el Perú desde una mirada comparada. *FORGE Y GRADE*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/An%C3%A1lisis%20de%20la%20Inversi%C3%B3n%20Educativa.pdf>
- OECD (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- OECD (2018). *Engaging Young Children. Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085145-en.pdf?expires=1575677538&id=id&accname=guest&checksum=97FCB6AD65834F5ABA6FBC856F0C7AB6>
- Owala, Z., Odongo, B., Raburu, P. (2016). Motivational factors influencing job performance in pre-school centres in Kenya. *International Journal of Innovative Research & Development*. 5(5), pp. 121- 132. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/309668103\\_Motivational\\_Factors\\_Influencing\\_Teachers'\\_Job\\_Performance\\_in\\_Pre-School\\_Centres\\_in\\_Kenya](https://www.researchgate.net/publication/309668103_Motivational_Factors_Influencing_Teachers'_Job_Performance_in_Pre-School_Centres_in_Kenya)
- Palma, E. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(1), pp. 85-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160106.pdf>
- Pedroza, C., Gómez, C. y Caro, L. (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. MinEducación. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Guia-N50-Modalidades-condiciones-calidad-educacion-inicial.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. II Técnicas y análisis de datos. Editorial Muralla. Recuperado de: <https://www.scribd.com/doc/112403483/Investigacion-cualitativa-retos-e-interrogantes>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pianta, R. , La Paro, K. & Hamre, B. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, PRE-K (Spanish)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Pianta, R., Downer, J. y Hamre, B. (2016). Quality in Early Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The future of Children*. 26(2), pp.119-131. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118551.pdf>
- PNUD (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivo 4. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- RAE (2010). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Ramírez, A.(2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*. 26(51), pp. 79-94. México. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Razak, N., Darmawan,G. y Keeves,J. (2009). Teacher commitment. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/227151265\\_Teacher\\_Commitment](https://www.researchgate.net/publication/227151265_Teacher_Commitment)
- Razeto,A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *SCIELO*.9(2),pp. 184-201. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es)
- Rivas, S., Sobrino, A. y Peralta, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista española de pedagogía*. 53(132), pp.511-528. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/04/LaEvaluacionComoGarantiaDeCalidadEnEducacion-1.pdf>
- Rodriguez, F.y Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. Recuperado de <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/trabajocolegiado.pdf>
- Rodriguez, C., Mathiesen de G., Herrera, M. (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*.28,pp.109-121. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100006)
- Rolnick,A. y Grunewald, R. (2003). Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return, 6-12. *Minneapolis: The Federal Reserve Bank of Minneapolis*. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1354172](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1354172)
- Roth,N. y Volante,P. (2016). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*.29(2), pp.595-611. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/53526>
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2001). *Financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de*



*las familias*. GRADE. Recuperado de  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100625014731/ddt38.pdf>

Seibold, S. (2000). La calidad integral en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*.  
*Revista Ibero Americana*. Recuperado de  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>

Selamant, N. y Nordin, N. (2014). Teacher's commitment and emotional intelligence: Evidence from Malaysian schools. *International Journal of Science Commerce and Humanities* (15), pp. 49-59

Sheldon, S. (2005). Testing a structural equations model of partnership program implementation and family involvement. *The Elementary School Journal* 106(2), pp. 171 -187. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.1086/499197>

Slot, P., Leserman, P., Verhagen, J., Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*. (33), pp. 64-76. Recuperado de:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615000599>

Stake, R. (2010) *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press

Thomason, A. y La Paro, K. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), pp. 285-304. Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/234564701\\_Measuring\\_the\\_Quality\\_of\\_Teacher-Child\\_Interactions\\_in\\_Toddler\\_Child\\_Care](https://www.researchgate.net/publication/234564701_Measuring_the_Quality_of_Teacher-Child_Interactions_in_Toddler_Child_Care)

Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara*. Middle East Technical University. Recuperado de  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.2079&rep=rep1&type=pdf>

Troncoso, C. y Daniele, E. (s/f) *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: Una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Anuario Digital de Investigación Educativa. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015765>

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Universidad de Concepción. Recuperado de:  
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Unesco (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Editorial Trineo. Recuperado de:  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5612/Participaci%c3%b3n%2>

0de%20las%20familias%20en%20la%20educaci%3%b3n%20infantil%20latinoamerican  
a.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Unesco (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. GRADE*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000372172&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_a64b3875-a11e-42e2-a32e-138daf7dfa0%3F\\_%3D372172spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000372172/PDF/372172spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A42%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000372172&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a64b3875-a11e-42e2-a32e-138daf7dfa0%3F_%3D372172spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000372172/PDF/372172spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A42%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D)

Unicef (2002). *Educación de buena calidad para todos desde la perspectiva de las niñas*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/quality\\_education\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/quality_education_sp.pdf)

Unicef (2019). *Un mundo preparado para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/56571/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-2019.pdf>

Universidad de las Américas (2012). *La calidad educativa se logra con alianzas estratégicas y profesores capacitados: Académica UDLAP*. Recuperado de <http://blog.udlap.mx/blog/2012/03/calidadeducativaconalianzasestrategicas/>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Valdés, H. (2002). La evaluación de la Calidad y equidad de la educación. Cursos Pre- reunión. Cuba.

Valdiviezo, M. (2015). *La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación*. Tesis de posgrado. UNED. Recuperado de: [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-MeValdiviezo/VALDIVIEZO\\_GAINZA\\_MElena\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-MeValdiviezo/VALDIVIEZO_GAINZA_MElena_Tesis.pdf)

Valverde, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 10(18), pp.141-151. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1224>

Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*. 67, pp. (217-225). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/317418767\\_Los\\_factores\\_que\\_influyen\\_en\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/317418767_Los_factores_que_influyen_en_la_calidad_de_la_educacion)

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the

literature.UNESCO:IIEP.Recuperado de  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

- Whitebook, M. (1995). *Mentoring for early childhood teachers and providers: building upon and extending tradition*. Young Children. Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/234585846\\_Mentoring\\_for\\_Early\\_Childhood\\_Teachers\\_and\\_Providers\\_Building\\_Upon\\_and\\_Extending\\_Tradition](https://www.researchgate.net/publication/234585846_Mentoring_for_Early_Childhood_Teachers_and_Providers_Building_Upon_and_Extending_Tradition)
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*. 66(3), pp. 377- 397. Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/262576762\\_Effects\\_of\\_parental\\_involvement\\_on\\_academic\\_achievement\\_A\\_meta-synthesis](https://www.researchgate.net/publication/262576762_Effects_of_parental_involvement_on_academic_achievement_A_meta-synthesis)
- Woodhead.M., Ames, P. y Vennam, U. (2010). *¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú*. Ministerio de Educación.Recuperado de:  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/633>
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC. Recuperado de  
<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Yueh. H. y Owens, A. (2012). Study of factors influencing childcare quality in preschools. *Annual Bolletin*. (8), pp.264-271. Recuperado de  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6c16/9932c11697d21d43a1ea334f0df04b22dda5.pdf>
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Rev. Pensamiento Educativo*. (43),pp. 243-258.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Aspectos a evaluar de la prueba ECERS-R

Tabla 12

*Escalas y subescalas de la prueba ECERS-R*

##### **ESPACIO Y MOBILIARIO**

Organización y seguridad del espacio dentro del aula, ambientación del aula, organización y seguridad del espacio exterior

##### ITEMS

1. Espacio interior
2. Mobiliario básico (rutina, juegos y aprendizaje)
3. Mobiliario para relajación y confort
4. Organización del aula
5. Espacio para privacidad
6. Espacios para juegos de motricidad gruesa
7. Exhibición de trabajos
8. Espacio motor grueso

##### **RUTINAS DE CUIDADOS PERSONALES**

Organización de la bienvenida y despedida, hábitos de salubridad e interacción durante la ponchera, al ir al baño y prácticas de seguridad

1. Saludo/despedita
2. Lonchera
3. Ir al baño
4. Prácticas de salud
5. Prácticas de seguridad
6. Siesta

##### **LENGUAJE Y RAZONAMIENTO**

Uso de la comunicación para promover el razonamiento, la expresión de ideas y sentimientos informalmente y el uso de libros

1. Libros e imágenes
2. Promover la comunicación
3. Uso de lenguaje para el razonamiento
4. Uso informal del lenguaje

##### **SECTORES**

Organización, accesibilidad y uso de sectores en el aula y promoción de la diversidad

1. Motor fino
2. Juego dramático
3. Arte
4. Naturaleza y ciencia
5. Música y movimiento
6. Matemática
7. Bloques
8. Uso de tv y video
9. Diversidad

## **INTERACCIÓN**

Supervisión y disciplina así como interacciones entre el niño y la docente y entre los niños

1. Supervisión motora gruesa
2. Supervisión general
3. Disciplina
4. Interacción niño personal
5. Interacción entre niños

## **ESTRUCTURA DEL PROGRAMA**

El horario, el tiempo dedicado y la calidad del juego libre, el tiempo de juego/trabajo en grupo

1. Horario
2. (Provisiones para niños con discapacidades)
3. Juego Libre
4. Tiempo en grupo

## **PADRES Y PERSONAL**

Las provisiones que da la escuela a las docentes para que puedan realizar su labor (capacitaciones, supervisión, entre otros) y la relación con los padres de familia

1. Provisiones para padres
2. Provisiones personales para el personal
3. Provisiones profesionales
4. Interacción y cooperación personal
5. Supervisión y evaluación del personal
6. Oportunidades para desarrollo profesional

Adaptado de: Resultados de la Evaluación en base a la Escala de Calificación del Ambiente preescolar ECERS-R e ITERS, Dunkelberg, 2018

## ANEXO 2

### Protocolo de consentimiento informado para entrevistas

Estimado/a participante,

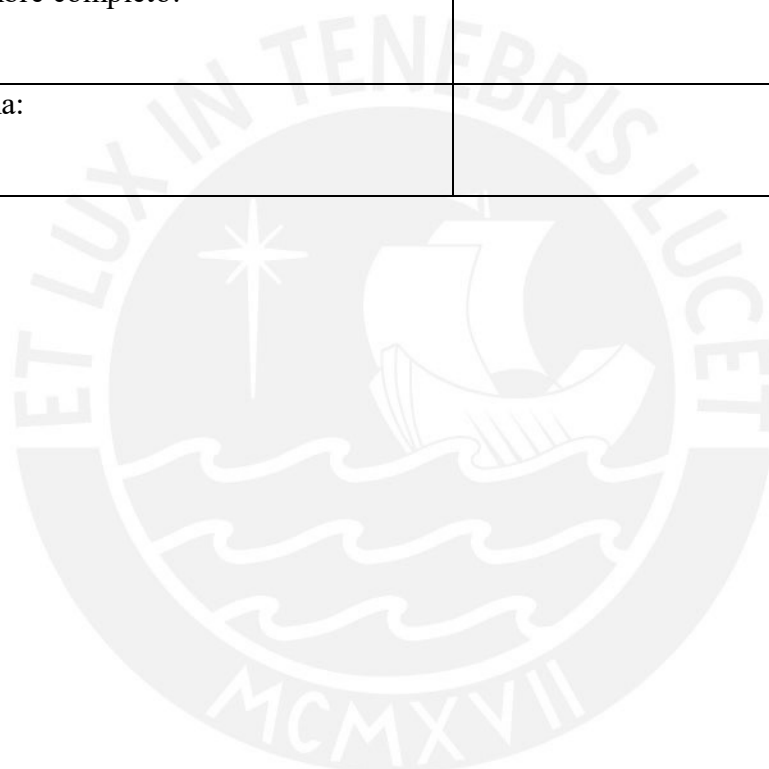
Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Miluska Huamaní Quispe, estudiante de la Maestría de Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Patricia González. La investigación, denominada “Factores que facilitan la mejora de la calidad del servicio educativo en el nivel inicial: Estudio de caso de una IEI Pública”, tiene como propósito conocer cuáles son aquellos factores y condiciones que los actores educativos de la IEI reconocen y valoran como fundamentales en el proceso de cambio y transformación de su institución que deriva en un servicio de calidad (constatada por la aplicación de una prueba de entrada y de salida en el periodo 2014-2017).

- La entrevista durará aproximadamente 60 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Al completar sus datos (nombre completo) con en el siguiente cuadro estará dando permiso para la realización de la entrevista.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.

- Si tiene alguna duda sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [miluska.huamani@pucp.edu.pe](mailto:miluska.huamani@pucp.edu.pe) o al número 994946014. Además si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [ética.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:ética.investigacion@pucp.edu.pe) o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:	
Fecha:	



## ANEXO 3

### Guía de entrevista a docente evaluada con ECERS-R

- **Fuente:** Docentes que fueron evaluadas en el año 2014 y 2017 por la prueba ECERS-R.
- **Objetivo del instrumento:** Recoger información de docentes evaluadas de la IEI sobre los principales factores que facilitan la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública en la que trabajan.
- **Tiempo:** 60 minutos.

<b>Información general</b>	<b>Edad:</b> <b>Cargo:</b> <b>Años de experiencia:</b> <b>Años de trabajo en el IEI:</b>
<b>Variables contextuales</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Sobre calidad del servicio educativo: el cambio en las aulas de la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definirías la calidad educativa en el nivel inicial?</li> <li>• Si tuvieras que retroceder 6 años, ¿qué cambios crees que se dieron en tu práctica al día de hoy?</li> <li>• ¿Por qué crees que estos cambios se llevaron a cabo?</li> </ul>
<b>Sobre factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, los espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios son los que más valoras respecto a los espacios e infraestructura de la institución? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué facilitó esos cambios físicos de la institución?</li> </ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió que la limpieza de los espacios mejorara en la institución?</li> </ul> <p><b>Sobre salud y seguridad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué permitió desarrollar mejoras en las medidas de salud y seguridad?</li> </ul> <p><b>Sobre la estructura del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios se dieron en los horarios de los niños a nivel institucional? ¿Por qué se dieron?</li> </ul> <p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más contribuyeron para mejorar tu desempeño?</li> <li>• ¿Qué acciones mejoraron las condiciones de trabajo del equipo pedagógico?</li> <li>• ¿Qué es lo que más te ha motivado a mejorar tu práctica docente y las condiciones de la IEI?</li> <li>• ¿Qué dificultades ocurrieron en el proceso de cambios de los aspectos mencionados anteriormente?</li> </ul>



**Sobre interacciones:**

- ¿Qué promovió cambios en las interacciones (emocionales y de organización) entre docentes y niños, y entre niños y niños?

**Sobre el momento de alimentación:**

- ¿Qué promovió cambios en las prácticas de alimentación en tu aula?

**Sobre factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo**

**Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños:**

- ¿Qué promovió la mejora de las oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?

**Sobre la relación con las familias:**

- ¿Cómo involucraste a las familias en el proceso de cambio de la IEI?

**Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas**

- ¿Cómo crees que estos cambios impactaron en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?
- Sobre los aspectos conversados ¿qué fue lo más difícil en el proceso de mejora?
- ¿Qué aspectos de mejora aún no se han logrado en la calidad del servicio educativo?
- ¿Cuáles han sido los actores del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en la mejora de la calidad del servicio educativo? (directora, UGEL u otra institución)

**Sobre el acompañamiento o pedagógico (opcional):**

- ¿Cuáles han sido las estrategias del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en el proceso de mejora de la calidad?



## ANEXO 4

### Guía de entrevista a docente y auxiliar no evaluada con ECERS-R

- **Fuente:** Docente y auxiliar que trabajaron en entre los años 2014 a 2017 y no fueron evaluadas con ECERS-R
- **Objetivo del instrumento:** Recoger información de docente y auxiliar de la IEI sobre los cambios que ha evidenciado y los factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo.
- **Tiempo:** 60 minutos.

<b>Información general:</b>	<b>Edad:</b> <b>Cargo:</b> <b>Tiempo de experiencia:</b> <b>Años de trabajo en la IEI:</b>
Variables	Preguntas
<b>Sobre calidad del servicio educativo: el cambio en la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para ti cómo es una escuela inicial de calidad?</li> <li>• Si tuvieras que retroceder 6 años, ¿qué cambios crees que se dieron en tu práctica y en la IEI en general?</li> <li>• ¿Por qué crees que esos cambios se llevaron a cabo?</li> </ul>
<b>Sobre factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, los espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios te parecen más importantes en los espacios físicos de la institución? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué facilitó esos cambios físicos de la institución?</li> <li>• ¿Cómo fue tu participación en el proceso de cambios?</li> </ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios se dieron sobre la limpieza de los espacios de la institución? ¿A partir de qué?</li> </ul> <p><b>Sobre salud y seguridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios se dieron en las medidas de salud y seguridad?</li> <li>• ¿Qué permitió ese cambio?</li> </ul> <p><b>Sobre la estructura del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hubo cambios en los horarios de los niños? ¿Por qué se dieron?</li> </ul> <p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más contribuyen para mejorar tu desempeño?</li> <li>• ¿Hubo mejoras en tus condiciones de trabajo en la IEI?</li> <li>• De haberlas, ¿qué acciones promovieron estas mejoras?</li> <li>• ¿Qué es lo que más te motiva y motivó a mejorar tu práctica y las condiciones de la IEI?</li> <li>• ¿Qué dificultades ocurrieron en el proceso de cambio de los aspectos mencionados?</li> </ul>

<p><b>Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo</b></p>	<p><b>Sobre interacciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo interactuabas con los niños y las niñas antes y ahora?</li> <li>• ¿Qué promovió cambios en tus interacciones (emocional y de organización) con los niños y niñas?</li> </ul> <p><b>Sobre el momento de alimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios reconoces en las prácticas de alimentación en tu aula? ¿Qué lo promovió?</li> </ul> <p><b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió la mejora de las oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?</li> </ul> <p><b>Sobre la relación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo involucrar a las familias en el proceso de cambio de la IEI?</li> </ul> <p><b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo crees que estos cambios impactaron en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• Sobre los aspectos conversados ¿qué fue lo más difícil en el proceso de mejora?</li> <li>• ¿Qué aspectos de mejora aún no se han logrado en la calidad del servicio educativo que se ofrece?</li> </ul>
<p><b>Sobre el acompañamiento pedagógico (opcional):</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Usted ha recibido acompañamiento pedagógico en los últimos años?</li> <li>• ¿Cuáles son los actores del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en la mejora de la calidad del servicio educativo? (directora, UGEL u otra institución)</li> <li>• ¿Cuáles han sido las estrategias del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en el proceso de mejora de la calidad?</li> </ul>



## ANEXO 5

### Guía de entrevista a directora

- **Fuente:** Directora de la IEI.
- **Objetivo del instrumento:** Recoger información de la directora sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia desde la gestión en la institución educativa inicial pública en la que trabaja.
- **Tiempo:** 60 minutos.

<b>Información general:</b>	<b>Edad:</b> <b>Años de experiencia:</b> <b>Años de trabajo en la IEI:</b> <b>Nivel de formación:</b>
Variables	Preguntas
<b>Sobre la calidad del servicio educativo: el cambio en la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definiría el concepto de calidad educativa en una escuela del nivel inicial?</li> <li>• Si tuviera que retroceder 6 años, ¿qué cambios cree que dieron en la IEI?</li> <li>• ¿Por qué se llevaron a cabo?</li> <li>• ¿Qué cambios se dieron en su práctica de director?</li> <li>• ¿Cómo ha sido su participación en el trabajo hacia la calidad del servicio de la IEI?</li> </ul>
<b>Sobre factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, los espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios son los que más valora respecto a los espacios e infraestructura de la institución? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué facilitó esos cambios en el ámbito físico de la institución?</li> <li>• ¿Cómo intervino el Ministerio de Educación en este proceso?</li> </ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió la mejora de limpieza de los espacios de la institución?</li> </ul> <p><b>Sobre la salud y seguridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué permitió desarrollar medidas de mejora en salud y seguridad desde la función que desempeña?</li> </ul> <p><b>Sobre la estructura del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios se dieron sobre la organización del tiempo de los niños a nivel institucional? ¿Por qué se dieron?</li> <li>• ¿De qué manera trabajó estas medidas con los actores educativos de la IEI?</li> </ul>

	<p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más contribuyeron para mejorar su desempeño como director?</li> <li>• ¿Qué acciones desde la gestión se promovieron mejorar las condiciones de trabajo del equipo pedagógico?</li> <li>• ¿Qué hacía al recibir a docentes nuevas a la IEI para continuar garantizando la calidad del servicio?</li> <li>• ¿Qué dificultades ocurrieron en este proceso de cambios?</li> </ul>
<p><b>Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo</b></p>	<p><b>Sobre las interacciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió cambios en las interacciones (emocionales y de organización) entre docentes y niños, y entre niños y niños?</li> <li>• ¿De qué manera trabajó este aspecto con el equipo pedagógico?</li> </ul> <p><b>Sobre el momento de alimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió cambios en las prácticas de alimentación en la IEI?</li> </ul> <p><b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué mejoró las oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas en la IEI?</li> <li>• ¿De qué manera trabajó este aspecto con el equipo pedagógico?</li> </ul> <p><b>Sobre la relación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo involucró a las familias en el proceso de cambio?</li> <li>• ¿Notó diferencias en cuanto a las expectativas y exigencias de los padres?</li> <li>• ¿De qué manera abordó a los padres que se mostraron en contra?</li> </ul> <p><b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que estos cambios impactaron en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• Sobre los aspectos conversados ¿qué fue lo más difícil en el proceso de mejora?</li> <li>• ¿Qué aspectos de mejora aún no se han logrado en la calidad del servicio educativo?</li> <li>• ¿Cómo se describiría a usted desde su función?</li> <li>• ¿Si usted se retirara de la IEI, cómo imagina que eso afectaría al servicio educativo de la IEI?</li> </ul>
<p><b>Sobre el acompañamiento pedagógico (opcional):</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles han sido los actores del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en la mejora de su función y de la calidad del servicio educativo? (directora, UGEL u otra institución)</li> <li>• ¿Cuáles han sido las estrategias del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en este proceso?</li> <li>• ¿Usted ha brindado acompañamiento pedagógico a sus docentes? ¿Cómo describiría este proceso?</li> </ul>

## ANEXO 6

### Guía de entrevista a padres/madres de familia

- **Fuente:** Padres y madres de familia de la IEI que han sido parte de la comunidad educativa antes del año 2014.
- **Objetivo del instrumento:** Recoger información de los padres y madres de familia sobre los principales factores que promueven la mejora del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública en la que sus hijos (as) estudian.
- **Tiempo:** 45 minutos.

Información personal	<b>Años en las que su hijo(a) estudió:</b> <b>Número de hijos que estudiaron en la IEI:</b> <b>Ocupación:</b> <b>Edad:</b>
Variables	Preguntas
<b>Sobre calidad del servicio educativo: el cambio en la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para usted cómo es una escuela inicial de calidad?</li> <li>• Si tuviera que retroceder 6 años y compara el servicio que recibió su primer hijo con el segundo ¿qué cambios cree que se dieron en la IEI?</li> <li>• ¿Por qué cree que se dieron estos cambios?</li> <li>• ¿Usted considera que ha sido parte del proceso de cambio de la IEI? ¿Por qué?</li> </ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cambios son los que más valora sobre los espacios de la institución?</li> <li>• ¿De qué manera las familias participaron en los cambios de los espacios de IEI?</li> <li>• ¿Qué más facilitó esos cambios físicos de la institución?</li> </ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué diferencias hay entre la limpieza de antes y una vez que usted salió?</li> <li>• ¿Qué promovió que la limpieza de los espacios mejorara en la institución?</li> </ul> <p><b>Sobre salud y seguridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué diferencias encuentra en la forma en la que se trataban temas de salud y seguridad en la IEI antes y ahora?</li> </ul> <p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo espera que sea la preparación o formación de una docente en una escuela de calidad?</li> <li>• ¿Ha notado alguna diferencia en la práctica de la docente de su primer hijo y del segundo? ¿A qué cree que se deba?</li> </ul>

**Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo**

---

**Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas**

- ¿Cómo cree que estos cambios influyen en el desarrollo y aprendizaje de su niño al día de hoy?
- Sobre lo conversado ¿qué ha sido lo más difícil de trabajar para las familias?

---

**Sobre las interacciones:**

- ¿Cómo ha cambiado la forma en la que se relacionan docentes y niños? ¿A qué cree que se deba?
- ¿Cómo ha cambiado la forma en la que se relaciona usted con la directora, docentes y personal?
- ¿Ha intentado llevar a la práctica esta forma de relacionarse con su hijo en casa? ¿Por qué?

**Sobre el momento de alimentación:**

- ¿Qué promovió cambios en las prácticas de alimentación en tu aula?
- ¿Se trabajó con las familias para cambiar los hábitos alimenticios de los niños? ¿De qué manera?

**Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje:**

- ¿Siente que las experiencias del aula mejoraron el aprendizaje de su hijo? ¿Por qué?
- ¿Cómo describiría las actividades de aprendizaje que la IEI ofrecía?

**Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas**

- ¿Cómo cree que estos cambios influyen en el desarrollo y aprendizaje de su niño al día de hoy?
- ¿Qué siente que aún no se había logrado en la IEI al año en el que usted se retiró?

**Sobre la relación con las familias:**

- ¿Cómo se ha logrado una relación positiva y de compromiso entre familia y la IEI?
  - ¿Cómo describiría el rol de la directora en su relación con las familias?
  - ¿La IEI ofrece espacios formativos a las familias? ¿Cómo son?
-

## ANEXO 7

### Guía de entrevista a especialista/acompañante de la UGEL/ DRELM

- **Fuente:** Especialista/acompañante de la UGEL/ DRELM
- **Objetivo del instrumento:** Conocer la opinión de especialistas sobre los motivos de la mejora de la calidad en las IEI públicas con las que trabajan.
- **Tiempo:** 45 minutos

<b>Información personal</b>	<b>Cargo:</b> <b>Años de experiencia:</b> <b>Nivel de formación:</b> <b>Tiempo que conoce a la IEI:</b>
Variables	Preguntas
<b>Sobre calidad del servicio educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definiría la calidad educativa en el nivel inicial?</li> <li>• ¿Qué desafíos ha venido atravesando la calidad del servicio de educación inicial en nuestro país?</li> <li>• ¿Desde la UGEL / DRELM qué se ha estado desarrollando para aportar a la calidad del servicio educativo en el nivel inicial?</li> <li>• ¿Qué diferencias identifica sobre el servicio que esta IEI hace 6 años a años después?</li> </ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los principales cambios que deberían darse en el espacio físico de las IEI?</li> <li>• ¿Qué facilita cambios físicos en una IEI desde hace unos años?</li> </ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha venido mejorando la limpieza de los espacios en la IEI?</li> </ul> <p><b>Sobre salud y seguridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores mejoran las medidas de salud y seguridad a nivel institucional? ¿Por qué?</li> </ul> <p><b>Sobre la estructura del programa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se han organizado los horarios de los niños en los últimos años?</li> </ul> <p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más han contribuido a la mejorar del desempeño docente? ¿Cómo se han caracterizado?</li> <li>• ¿Qué acciones desde la UGEL/DRELM promueven mejoras en las condiciones de trabajo de las docentes?</li> <li>• ¿De qué manera se ha motivado a las docentes a mejorar su práctica y el servicio de la IEI?</li> <li>• ¿Qué ha sido lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados anteriormente?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera se han ido sosteniendo los logros en las IEIs en el tiempo?</li> </ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo</b>	<b>Sobre las interacciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores han promovido cambios en las interacciones (emocionales y de organización) entre docentes y niños, y entre niños y niños?</li> </ul>
	<b>Sobre el momento de alimentación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué procesos han promovido cambios sobre las prácticas de alimentación a nivel institucional?</li> </ul>
	<b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha promovido que las docentes brinden oportunidades retadoras de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?</li> </ul>
	<b>Sobre la relación con las familias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se ha ido involucrando a las familias en la dinámica de la escuela?</li> <li>• ¿De qué manera la UGEL/DRELM ha intervenido en las buenas prácticas de trabajo con las familias?</li> </ul>
	<b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que los cambios positivos sobre estos aspectos impactan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• ¿Qué rol debería realizar el directivo para que su IEI brinde un servicio de calidad?</li> <li>• ¿Qué ha sido lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados anteriormente?</li> <li>• ¿De qué manera se ha realizado un seguimiento o monitoreo a la IEI para asegurar criterios de calidad?</li> <li>• ¿De qué manera se han sostenido estos logros en las IEIs en el tiempo?</li> </ul>
	<b>Sobre el acompañamiento pedagógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles cree que son las acciones del acompañamiento pedagógico que más han impactado y contribuido al mejoramiento del equipo docente y directivo?</li> <li>• ¿Qué retos tiene hoy el acompañamiento pedagógico?</li> </ul>

## ANEXO 8

### Guía de entrevista a acompañante pedagógica del Programa Faros

- **Fuente:** Acompañante pedagógica del Programa Faros.
- **Objetivo del instrumento:** Recoger información de la acompañante pedagógica del Programa Faros sobre los factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en su experiencia en la institución educativa inicial pública.
- **Tiempo:** 60 minutos.

<b>Información personal</b>	<b>Cargo:</b> <b>Años de experiencia:</b> <b>Nivel de formación:</b> <b>Años que conoce la IEI:</b>
<b>VARIABLES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Sobre calidad del servicio educativo: el cambio en la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo definiría la calidad educativa en el nivel inicial?</li><li>• ¿Qué desafíos atraviesa la calidad del servicio de educación inicial en nuestro país?</li><li>• ¿Qué diferencias identifica sobre el servicio que esta IEI ofrecía en el 2013 y al de la actualidad?</li><li>• ¿Qué motiva a un equipo pedagógico a mejorar el servicio educativo de la IEI?</li></ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<p><b>Sobre la infraestructura, espacios y mobiliario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué cambios son los más resaltantes respecto a los espacios e infraestructura de la institución? ¿Por qué?</li><li>• ¿Qué facilitó esos cambios físicos de la institución?</li><li>• ¿Cómo intervino el acompañamiento pedagógico?</li></ul> <p><b>Sobre la limpieza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué tipo de intervenciones (desde el acompañamiento) mejoraron la limpieza de los espacios en la IEI?</li></ul> <p><b>Sobre salud y seguridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué acciones desarrollaron medidas de mejora en salud y seguridad a nivel institucional? ¿Por qué?</li><li>• ¿Cómo intervino el acompañamiento pedagógico?</li></ul> <p><b>Sobre la estructura del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo han trabajado sobre la organización de los horarios de los niños en los últimos 6 años?</li></ul> <p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué espacios formativos contribuyeron en el desempeño del equipo pedagógico? ¿Cómo se caracterizaban?</li><li>• ¿Qué acciones desde la gestión promovieron mejoras en las condiciones de trabajo del equipo pedagógico?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es lo más difícil de trabajar desde el acompañamiento pedagógico en relación a los aspectos mencionados anteriormente?</li> <li>• ¿Cómo se trabajó la sostenibilidad de los logros?</li> </ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo</b>	<b>Sobre las interacciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió cambios en las interacciones entre docentes y niños, y entre niños y niños en la IEI?</li> <li>• ¿De qué manera se incorporó este aspecto en el acompañamiento pedagógico?</li> </ul>
	<b>Sobre el momento de alimentación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovió cambios en las prácticas de alimentación a nivel institucional?</li> </ul>
	<b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promovía que las docentes ofrezcan oportunidades retadoras de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?</li> </ul>
	<b>Sobre la relación con las familias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se involucró a las familias en el proceso de cambio de la IEI?</li> <li>• ¿De qué manera su programa de acompañamiento interviene en las buenas prácticas de trabajo con las familias?</li> </ul>
	<b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que los cambios positivos sobre estos aspectos impactan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• ¿Qué rol debería realizar el directivo para que su IEI brinde un servicio de calidad?</li> <li>• ¿Qué fue lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados anteriormente?</li> <li>• ¿De qué manera realiza un seguimiento o monitoreo a la IEI para asegurar criterios de calidad?</li> </ul>
	<b>Sobre el acompañamiento pedagógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles fueron las acciones del acompañamiento pedagógico que más contribuyeron al mejoramiento de las prácticas del equipo docente y directivo?</li> <li>• ¿Cuáles fueron las estrategias de acompañamiento menos efectivas en el trabajo con la IEI?</li> <li>• ¿Qué caracteriza a un acompañante pedagógico de su organización?</li> <li>• ¿Qué retos se han planteado en el acompañamiento pedagógico a partir de la experiencia de esta IEI?</li> </ul>

## ANEXO 9

### Guía de entrevista a especialista de la DEI

- **Fuente:** Especialista de la DEI
- **Objetivo del instrumento:** Conocer la opinión de especialistas sobre los principales factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en las instituciones educativas públicas.
- **Tiempo:** 45 minutos

<b>Información personal</b>	<b>Cargo:</b> <b>Tiempo de trabajo en la DEI:</b> <b>Nivel de formación:</b>
<b>Variables</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Calidad del servicio educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo define calidad educativa en el nivel inicial?</li> <li>• ¿Qué desafíos atraviesa la calidad del servicio de educación inicial en nuestro país desde hace 5 años o más?</li> <li>• ¿En los últimos 6 años qué cambios identifica en las escuelas del nivel inicial?</li> <li>• ¿Cómo han logrado esos cambios?</li> <li>• ¿Qué se ha venido desarrollando para aportar a la calidad del servicio educativo en el nivel inicial?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sobre la infraestructura, espacios y mobiliario:</b></li> <li>• ¿Cuáles son los principales cambios que deberían darse en el espacio físico de las IEIs?</li> <li>• ¿Qué facilitaba o facilita los cambios físicos en las IEI en los últimos 6 años?</li> <li>• ¿Cómo ha venido abordando la DEI este aspecto?</li> </ul>
	<b>Sobre la limpieza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué mejora la limpieza de los espacios en la IE?</li> <li>• ¿Qué recursos ha venido ofreciendo el Minedu para mejorar la limpieza en las IEIs en los últimos 6 años?</li> </ul>
	<b>Sobre salud y seguridad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha venido facilitando las medidas de mejora en salud y seguridad a nivel institucional? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Se han establecido desde hace años protocolos u orientaciones desde el Ministerio?</li> </ul>
	<b>Sobre la estructura del programa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se ha establecido la organización los horarios de los niños en relación a sus necesidades?</li> </ul>

	<p><b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más contribuyen en el desempeño del equipo pedagógico? ¿Cómo han caracterizado en los últimos años?</li> <li>• ¿De qué manera las docentes fortalecen aportan a la formación del equipo pedagógico?</li> <li>• ¿Qué ha promovido mejoras en las condiciones de trabajo del equipo pedagógico?</li> <li>• ¿Cómo garantizar la sostenibilidad de los logros de calidad en las IEIs?</li> <li>• ¿Qué es lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados anteriormente en los últimos 6 años?</li> </ul>
<p><b>Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo</b></p>	<p><b>Sobre las interacciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores han promovido cambios en las interacciones entre docentes y niños, y entre niños y niños?</li> <li>• ¿Cuáles son los actuales desafíos para lograr mejores interacciones en las aulas?</li> </ul>
	<p><b>Sobre el momento de alimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué procesos han promovido cambios sobre las prácticas de alimentación a nivel institucional?</li> </ul>
	<p><b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promueve que las docentes brinden oportunidades retadoras de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?</li> <li>• ¿Cómo se ha ido trabajando el soporte pedagógico en las IEIs?</li> </ul>
	<p><b>Sobre la relación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es el rol de la familia importante para la calidad del servicio educativo? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cómo se involucra a las familias en el trabajo de la IEI?</li> </ul>
<p><b>Sobre el acompañamiento pedagógico</b></p>	<p><b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo los cambios positivos sobre estos aspectos impactan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• ¿De qué manera se realiza un seguimiento o monitoreo para asegurar criterios de calidad?</li> <li>• ¿De qué manera se sostienen los logros de estos aspectos en las IEIs a través del tiempo?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las acciones del acompañamiento pedagógico que más impactan y contribuyen al mejoramiento del equipo docente y directivo desde hace más de 6 años?</li> <li>• ¿De qué manera el Ministerio de Educación ha venido trabajando el acompañamiento pedagógico para el nivel inicial?</li> </ul>

## ANEXO 10

### Guía de entrevista a directora de una IEI externa

- **Fuente:** Directora de una IEI externa
- **Objetivo del instrumento:** Conocer la opinión de una directora externa a la IEI sobre los factores que promueven la mejora de la calidad (estructural y de procesos) del servicio educativo en relación a su práctica de directivo.
- **Tiempo:** 45 minutos

<b>Información general</b>	<b>Cargo:</b> <b>Años de experiencia en el cargo:</b> <b>Tiempo que conoce la IEI:</b>
<b>Variables</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Sobre Calidad del servicio educativo: el cambio en la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definiría la calidad educativa en el nivel inicial?</li> <li>• ¿Qué diferencias identifica sobre el servicio que esta IEI ofrecía antes y al día de hoy?</li> <li>• ¿Qué condiciones se han necesitado para emprender un cambio en el servicio de una IEI?</li> <li>• ¿Qué rol tiene el director en la mejora del servicio educativo?</li> </ul>
<b>Factores que facilitan la mejora de la calidad estructural del servicio educativo</b>	<b>Sobre los espacios y mobiliario:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo son la infraestructura y organización física en las IEIs de la urbanización desde hace 6 años aproximadamente a la actualidad?</li> <li>• ¿Qué ha facilitado cambios en el ámbito físico de una IEI desde su experiencia como directora?</li> </ul>
	<b>Sobre la limpieza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha venido mejorando la limpieza de los espacios de las IEIs?</li> <li>• ¿De qué manera el Minedu ha apoyado a la mejora de este aspecto?</li> </ul>
	<b>Sobre salud y seguridad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha mejorado las medidas de salud y seguridad a nivel institucional? ¿Por qué?</li> </ul>
	<b>Sobre la formación de recursos humanos y las condiciones de trabajo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios formativos son los que más han contribuido en el desempeño del equipo pedagógico? ¿Cómo se caracterizan?</li> <li>• ¿Qué ha aportado a la formación de los directores?</li> <li>• ¿Qué acciones han promovido mejoras en las condiciones de trabajo del equipo pedagógico?</li> <li>• ¿Existen espacios de intercambio y formación entre directores de la red de la misma Ugel?</li> <li>• ¿Qué motiva a una docente/directora a mejorar sobre estos aspectos mencionados?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ha sido lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados desde hace años?</li> </ul>
Factores que facilitan la mejora de la calidad de procesos del servicio educativo	<p><b>Sobre las interacciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores promueven cambios en las interacciones (aspecto emocional y de organización) entre docentes y niños, y entre niños y niños?</li> <li>• ¿Qué rol ha venido asumiendo la directora para abordar este aspecto?</li> <li>• ¿En su IEI cómo se ha trabajado las interacciones?</li> </ul>
	<p><b>Sobre el momento de alimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promueve cambios en las prácticas de alimentación a nivel institucional?</li> </ul>
	<p><b>Sobre oportunidades de razonamiento y lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué promueve que las docentes brinden oportunidades de razonamiento y lenguaje de los niños y las niñas?</li> </ul>
	<p><b>Sobre la relación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué rol cumplen las familias en la mejora del servicio educativo?</li> <li>• ¿Qué estrategias vienen siendo fundamentales para involucrar activamente a las familias en la dinámica de la escuela?</li> </ul>
	<p><b>Sobre el impacto en el desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que los cambios positivos sobre estos aspectos impactan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?</li> <li>• ¿De qué manera se ha venido realizando un seguimiento y monitoreo a los avances de su IEI?</li> <li>• ¿Qué ha sido lo más difícil de trabajar en relación a los aspectos mencionados anteriormente?</li> <li>• ¿Se ha inspirado en otras prácticas de escuelas vecinas para mejorar su IEI? ¿Cuáles son?</li> <li>• ¿Cómo lograr que las prácticas positivas sean sostenibles en el tiempo?</li> </ul>
¿Sobre el acompañamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los actores del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en la mejora de la calidad del servicio educativo? (directora, UGEL u otra institución)</li> <li>• ¿Cuáles son las estrategias del acompañamiento pedagógico que más han contribuido en el proceso de mejora de la calidad?</li> <li>• ¿Cómo ha venido realizando el acompañamiento pedagógico a las docentes de su IEI?</li> </ul>

ANEXO 11

Ajustes y cambios a partir de la validación.

Tabla 13  
Resumen de ajustes y cambios a partir de la validación.

INSTRUMENTO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	COMENTARIOS GENERALES
<b>1. Entrevista a docente evaluada</b>	<p>-Si bien la mayoría de las preguntas son calificadas como "coherentes", se brinda la orientación de desagregarlas con mayor precisión, ya que, al no hacerlo, sería complicado categorizar las respuestas a partir de la entrevista.</p> <p>-Se sugiere conceptualizar el constructo para elegir con más precisión las preguntas que realmente responden a lo que se espera indagar.</p>	<p>-A partir de la entrevista piloto se sugiere eliminar preguntas que no se relacionan directamente con la pregunta de la investigación y categorías. Hay preguntas que están incluidas en otras.</p>	<p>-Hay sugerencias de redacción que ayudan a que las preguntas sean ser más comprensibles para el entrevistado.</p> <p>-Se sugiere cambiar algunas palabras como "significativo" por "positivo" o "importante" para promover mayor claridad en las preguntas.</p>	<p>-A partir de las orientaciones de las especialistas se sugiere reducir la cantidad de preguntas ya que eso podría interferir en el tiempo destinado a la entrevista. A partir de ello cada entrevista cuenta con un promedio de 10 a 15 preguntas.</p> <p>-Se recomienda revisar nuevamente la literatura para ajustar los términos en cada una de las preguntas (por ejemplo, "factores" puede ser un término muy amplio).</p>
<b>2. Entrevista a docente/auxiliar no evaluadas</b>	<p>-La especialista sugiere que las preguntas que están dirigidas a la calidad estructural, no soliciten información de procesos o estrategias ya que eso es más a nivel de procesos. Se toma en cuenta la recomendación.</p>	<p>-Todas las preguntas son consideradas relevantes, aunque se sugiere reformular algunas para una mejor comprensión por el entrevistado.</p>	<p>-Especificar en las preguntas si solo se hace referencia a las prácticas pedagógicas u otros aspectos que promueven cambios. Esto evitará a que el entrevistado brinde respuestas muy amplias.</p> <p>-Se sugiere cambiar algunas palabras como "significativo" por "positivo" o "importante" para promover mayor claridad en las preguntas.</p> <p>-Una de las especialistas considera que las preguntas no son del todo claras, por lo que se reformulan.</p>	<p>-Se sugiere, además, ajustar el orden de algunas preguntas para no descuidar el hilo de la entrevista.</p>
<b>3. Entrevista a directora de la IEI</b>	<p>-Según el objetivo de la entrevista, se debería indagar primero cuáles son los cambios realizados.</p>	<p>-Se recomienda eliminar preguntas que no se relacionan directamente con la pregunta de la investigación y categorías. Hay preguntas que están incluidas en otras o se repiten.</p> <p>-A partir de la entrevista piloto, se decide hacer más énfasis en preguntas que hagan referencia al proceso.</p>	<p>-A partir de la entrevista piloto se logra reconocer las preguntas que no son del todo claras para la directora, ya que se tiene que repetir o "traducir" para que entiendan mejor. Se reformulan o eliminan preguntas así.</p>	<p>-Sobre la aplicación: Una de las especialistas sugiere no entrevistar a tantas personas porque podría ampliar la magnitud de la investigación lo que luego será difícil de sistematizar.</p> <p>-Un punto importante a considerar: Una de las especialistas propone revisar si todas las</p>



4. Entrevista a personal de apoyo/limpieza	-Segun el objetivo de la entrevista, se debería indagar primero cuáles son los cambios realizados.	-Todas las preguntas son consideradas relevantes, aunque se sugiere reformular algunas para una mejor comprensión por el entrevistado.	-Hay sugerencias de redacción que ayudan a que las preguntas sean ser más comprensibles para el entrevistado.	preguntas responden a las sub categorías (calidad estructural y calidad de procesos). Se establece una reorganización.
5. Entrevista a padre/madre de familia	-Elegir las preguntas que mas tengan relación con el rol de las familias.		-Se sugiere desagregar preguntar para que el padre/madre tenga más posibilidades de ampliar sus respuestas sobre cada una.  -Se recomienda redactar de manera más concreta y sencilla, sin palabras complejas para que haya mayor claridad para los entrevistados.	-Se agrega la subcategoría: Estructura del programa
6. Entrevista a especialista de la UGEL	-Enfocar las preguntas a prácticas docentes y procesos.	-Se recomienda eliminar preguntas que no se relacionan directamente con la pregunta de la investigación y categorías. Hay preguntas que estan incluidas en otras	-Se recomienda precisar algunas preguntas para hacerlas más concretas y claras.	
7. Entrevista a acompañante pedagógica de Faros	-En la entrevista piloto se identificaron preguntas que no eran del todo coherente con el objetivo de investigación, por lo que se decidió retirarlas.	-Las preguntas generales de apreciación no eran del todo relevantes, por eso se retiraron.	-Se recomienda precisar algunas preguntas para hacerlas más concretas y claras.	
8. Entrevista a acompañante pedagógica de otra organización	-Todas las preguntas (previamente adaptadas) son calificadas como "coherentes".	-Todas las preguntas son calificadas como "relevantes".	-Se recomienda precisar algunas preguntas para hacerlas más concretas y claras.  -Revisar si todas pertenecen a la calidad estructural o a la calidad de procesos.	
9. Entrevista a especialista de la DEI	-Todas las preguntas son calificadas como "coherentes".	- Se sugiere eliminar preguntas que no se relacionan directamente con la pregunta de la investigación y categorías. Hay preguntas que están incluidas en otras.	-Hay sugerencias de redacción que ayudan a que las preguntas sean ser más comprensibles para el entrevistado.	
10. Entrevista a directora de la comunidad	-Todas las preguntas son calificadas como "coherentes".	-Todas las preguntas son calificadas como "relevantes".	-Revisar si todas pertenecen a la calidad estructural o a la calidad de procesos. Se realiza la reorganización.	